



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:

Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO: XXIV

***Le reti che orientano:***

***Casi di studio delle reti di orientamento per giovani  
della Regione del Veneto***

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Luciano Galliani

**Dottoranda:** Sabrina Maniero



Nell'attuale quadro storico-sociale, caratterizzato da elevata complessità, da un ritmo crescente di trasformazioni, da uno stato di incertezza circa le sue linee evolutive e quindi di disorientamento generale, la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo per accompagnare i giovani a sviluppare capacità di adattabilità e di progettualità a medio e lungo termine.

L'orientamento dei giovani costituisce in questo momento uno dei fattori strategici del processo di sviluppo del paese e rappresenta un dispositivo di sostegno al rinnovamento del sistema dell'istruzione a livello locale e nazionale. L'obiettivo dell'orientamento a scuola è quello di stimolare un processo di crescita e di responsabilizzazione, aiutando i giovani a trovare dentro di sé le risposte ad alcune domande di fondo (quali sono gli interessi, le motivazioni, il progetto di vita, le possibilità concrete di realizzarlo), rendendoli capaci di compiere scelte autonome, che tengano opportunamente conto del contesto sociale. Ciò richiede di rivedere modelli e metodi di intervento dell'orientamento realizzato nelle scuole, al fine di supportare i giovani nelle innumerevoli fasi di scelta e transizioni che caratterizzeranno tutta la loro vita.

Essendo un processo multidimensionale (con componenti di tipo pedagogico, psicologico, sociologico, economico), richiede la collaborazione di una squadra di professionisti, che insieme ai docenti, garantiscano la presa in carico globale dello studente. Ciò richiede un raccordo tra sistemi (scuola, formazione professionale, servizi per l'orientamento, università, ecc.) che presuppone l'esistenza di una rete di relazioni tra organizzazioni che hanno missioni specifiche rispetto all'orientamento.

Il tema dell'orientamento è trattato nella ricerca in stretta connessione con il costrutto di rete sociale, intesa come organizzazione-rete. Quest'ultima è costituita da un sistema di riconoscibili e multiple connessioni e strutture entro cui operano nodi ad alto livello di autoregolazione, capaci di cooperare tra loro in vista di fini comuni e di risultati condivisi.

La ricerca parte dall'esperienza decennale delle reti territoriali di orientamento per i giovani della Regione del Veneto, composte da partner di varia tipologia (attori del sistema dell'istruzione, formazione, lavoro e del sociale) che collaborano nella realizzazione di una ampia gamma di azioni di orientamento rivolte agli studenti. Il problema dal quale il lavoro ha preso avvio è la presenza di eterogeneità nelle tipologie di reti, distribuite in un continuum bipolare da "reti di informazione e collaborazione" che presentano un basso grado di coordinamento, a "reti cooperative" che presentano un alto grado di coordinamento. Lo scopo è stato quello di approfondire lo studio delle reti cooperative, considerate buone pratiche di orientamento.

La ricerca empirica si è focalizzata sull'indagine approfondita di sette "reti di tipo cooperativo", adottando una metodologia quali-quantitativa. La raccolta dei dati si è svolta in due fasi: interviste semi-strutturate ai coordinatori delle sette reti e l'elaborazione dei questionari compilati dai referenti scolastici dei progetti di orientamento di rete. Le interviste ai coordinatori

di rete hanno permesso di esplicitare la storia delle reti, le caratteristiche del sistema di governance e di coordinamento, di comunicazione ed il ruolo svolto dal coordinatore.

Le analisi dei dati sui questionari compilati dai referenti scolastici di progetto, hanno permesso di evidenziare le tendenze dei diversi tipi di scuola, rispetto alle seguenti tematiche: riconoscimento e applicazione del progetto di orientamento nelle singole scuole; atteggiamento dei colleghi e del dirigente rispetto alle attività del progetto di orientamento; i bisogni e le modalità di formazione ed autoformazione degli stessi sui temi dell'orientamento; la loro rappresentazione sul tema. Dall'analisi dei dati raccolti emerge che le attività di orientamento realizzate nelle scuole in rete, possono essere lette attraverso un modello a tre livelli:

- 1) *un primo livello* di intervento svolto dagli insegnanti verso studenti con attività di orientamento informativo e formativo, in cui il ruolo della rete è quello di coordinare le attività a livello territoriale, costruire e diffondere materiali, monitorare lo svolgimento omogeneo delle attività in tutte le scuole;
- 2) *un secondo livello* di tipo specialistico, in cui si collocano risposte a bisogni più specifici, emersi e delineati nell'attività precedente, che possono essere offerte da insegnanti o operatori con preparazione specifica;
- 3) *un terzo livello* di intervento è quello esperto, in termini di consulenza individualizzata per supportare gli studenti che in fase di scelta si trovino in difficoltà.

L'applicazione di una strategia integrata di orientamento richiede un cambiamento di mentalità degli operatori scolastici, che devono essere d'accordo sui seguenti punti:

- *l'orientamento è una responsabilità di squadra*: l'orientamento non è responsabilità solo degli esperti, bensì di tutti gli attori del processo educativo, i quali devono essere consapevoli che sono anche loro operatori di orientamento;
- *l'orientamento è una parte integrata dell'insegnamento*: se le attività vengono integrate nel lavoro di classe, gli studenti riconoscono l'utilità e l'applicabilità di ciò che imparano e lo percepiscono come più reale.
- *sono gli studenti che conducono il loro processo di orientamento e costruiscono il loro mondo soggettivo*: gli operatori dell'orientamento devono riconoscere che per gli studenti una misurazione oggettiva (psico-diagnostica e psico-attitudinale) è utile ma può avere un ruolo solo se lo studente accetta i risultati ed è in grado di adeguare le informazioni alla propria realtà soggettiva. Questo è un passaggio che richiede un ulteriore accompagnamento esperto, al fine di integrare le nuove informazioni in una revisione della realtà soggettiva dello studente.

## ABSTRACT

---

In the current socio-historical context, characterized by high complexity, by a continuously increasing rhythm of transformations, by a widespread state of uncertainty about its evolution and hence of general confusion, education can play a central role in leading young people to develop their skills of adaptability and planning both in the medium and in the long term.

Youth guidance can be now considered a strategic factor in the development process of the country and represents a supporting force in the renewal of the education system both at local and at national level. The purpose of guidance in schools is to stimulate a process of growth and accountability, helping young people to find within themselves answers to basic questions (what their interests, their motivations and their life plans are and the concrete possibilities of realizing them) and to make autonomous choices, which take the social context they live in into proper account.

This requires a revision of models and methods of intervention used in the guidance which takes place in schools, in order to support young people in the many choices and transitions which characterize their whole life.

Being a multidimensional process (including pedagogical, psychological, sociological and economical components), it requires the collaboration of a team of professionals who, along with teachers, ensure the overall care of a young student. This also requires coordination between different systems (school, vocational training, guidance services, universities, etc.) which in turn requires the existence of a network of relations among the different organizations which have specific missions with respect to guidance.

The subject of guidance is studied, in this research, in close connection with the concept of social network, intended as network-organization. The latter consists of multiple and recognizable connections and structures in which high-level self-regulating nodes operate, and collaborate with each other in view of common goals and shared results.

The research has its starting point in the ten-year experience of youth guidance networks in Regione Veneto, consisting of multiple partners with different backgrounds and duties (the educational system, vocational training, employment and the social system) which collaborate to organize multiple initiatives for student guidance.

The main problem which motivated the present work is the presence of heterogeneous elements in the network types, distributed in a bipolar continuum from “networks of information and collaboration”, which present a low level of coordination, to “cooperative networks”, with a high degree of coordination. The aim was a detailed study of cooperative networks, which are considered good practice in guidance.

Empirical research has focused on seven “cooperative networks”, adopting a qualitative and quantitative methodology. Data collection consisted of two phases: a series of semi-structured interviews with coordinators of the seven networks and the processing of questionnaires filled out by school representatives of the guidance network projects.

Interviews with network coordinators allowed to reconstruct the historical background of the networks, the characteristics of their governance, coordination and communication and the role played by the coordinators themselves.

Data analysis of the questionnaires filled out by school representatives revealed specific trends of the different kinds of school, with respect to the following issues: acknowledgement and application of the guidance project in each school, attitude of colleagues and the headmaster towards the guidance activities; the needs and modalities of the formation and self-formation of colleagues and the headmaster concerning guidance; their perception of the subject.

From the data analysis we can conclude that the guidance activities carried out in the schools that belong to the network can be read through a three-tier model:

1. a first level consisting of the direct work done by teachers towards students, through both informative and formative guidance activities, in which the role of the network is to coordinate different activities at a territorial level, to prepare and distribute the required materials, to ensure homogeneous activities in all schools;
2. a second, more specialized level, consisting of the answers to specific needs identified in the previous activity, which can be offered by teachers or by specialized counselors with specific training;
3. a third level of intervention, consisting of specialistic support through individual counseling to support students who had difficulties in making their choices.

The application of an integrated guidance strategy requires a change of mentality in school operators, who need to agree on the following points:

- guidance is a team responsibility: all actors of the educational process, not only experts, are in charge of guidance, and they all should be aware that they are guidance operators too, having an active role in the process;
- guidance is an integrated part of the teaching activity: if guidance activities find a place in the class work, students recognize the usefulness and the applicability of what they are learning, and they perceive it as more real;
- students lead their guidance process and build their subjective world: guidance operators have to realize that, even if students still need an objective measurement (psycho-diagnostic and psycho-aptitudinal), such a measurement can only be of use if the student accepts its results and is able to adapt the information to his own subjective reality. This is a step which requires additional expert support, in order to integrate the new information into a revision of the subjective reality of the student.

Gli ultimi tre decenni sono stati segnati da considerevoli evoluzioni nel campo dell'organizzazione del lavoro, che hanno avuto importanti ripercussioni in merito alla definizione dei problemi relativi all'orientamento. I cambiamenti nell'attuale società post-moderna hanno influenzato il mercato del lavoro introducendo elementi di precarietà e flessibilità. Si moltiplicano i momenti di transizione, che presuppongono e comportano un ri-orientamento altrettanto continuo dei soggetti, senza il quale vi è il rischio che si acutizzino le differenze sociali, l'esclusione e la marginalizzazione. Tali cambiamenti hanno implicato un gran numero di sfide sia per gli individui, sia per chi si occupa di orientamento.

La scuola nel suo compito di orientare gli studenti, ha bisogno di definire nuovi obiettivi formativi, che dovranno essere adeguati alla mutevole realtà della società odierna, facendoli ruotare intorno ad alcuni elementi essenziali, quali: *un aumento della cultura generale*, come capacità di interpretare e gestire la complessità, di adeguarsi al mutamento, di informarsi, di capire, di creare e di comunicare; *lo sviluppo di flessibilità mentale*, intraprendenza ed autonomia di azione come obiettivi trasversali e indispensabili in qualsiasi percorso formativo. Inoltre serve educare la *capacità di entrare in una logica di formazione continua*, con una particolare attenzione all'uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, oltre a sviluppare la *disponibilità a cambiare*, anche più volte nel corso della vita, la propria collocazione professionale. In aggiunta a ciò, è necessario che negli obiettivi formativi di tutte le scuole secondarie si favorisca una *conoscenza di sé* chiara e approfondita, in dialogo con l'analisi dei fattori sociali ed economici *dell'ambiente*. Duplice è l'obiettivo da raggiungere: favorire il pieno sviluppo della persona e, nel contempo, inserire l'individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso. Il giovane diviene definitivamente il protagonista del proprio percorso di vita, supportato dalla famiglia, dalla scuola e dalla società, con l'obiettivo di acquisire la capacità di auto-orientarsi e scegliere in base ad una accresciuta consapevolezza circa le proprie risorse e i propri punti di debolezza, come processo che mira allo sviluppo di una "cultura della progettualità".

Essendo l'orientamento un processo multidimensionale (con componenti di tipo pedagogico, psicologico, sociologico, economico), richiede la collaborazione di una squadra di esperti, che insieme ai docenti, garantiscano la presa in carico globale dello studente. In questa ottica la strategia di orientamento postula una azione concertata, uno sforzo sinergico tra strutture formative ed enti, che creino sul territorio una rete organizzativa di relazioni tra istituzioni ed esperti in vari ambiti.

Un caso di raccordo tra sistemi (istruzione, formazione, lavoro e sociale) si è attuato nella regione del Veneto che ha avviato nel 2001 le reti territoriali di orientamento per giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione. Scuole secondarie di I e II grado, formazione professionale, enti di orientamento ed attori del sistema sociale e del lavoro, collaborano nella realizzazione di una ampia gamma di azioni di orientamento rivolte agli studenti, strutturandosi come "reti sociali" di tipo organizzativo o organizzazioni-rete. Queste ultime sono un "insieme di relazioni relativamente stabili, di natura non gerarchica e interdipendente, tra una serie di

attori collettivi, ovvero di organizzazioni di carattere pubblico e privato che hanno in comune interessi e/o norme rispetto ad una politica, e che si impegnano in processi di scambio per perseguire tali interessi comuni riconoscendo che la cooperazione costituisce il miglior modo per realizzare i loro obiettivi”. Le reti rappresentano un luogo di reciproco scambio di risorse - non solo finanziarie ma anche didattiche e professionali - di condivisione e di collaborazione per affrontare il complesso problema dell’orientamento dei giovani, intervenendo nella riduzione della dispersione scolastica e favorendo il successo formativo. Tale “sistema” di orientamento territoriale ha visto attive 47 reti su aree sub provinciali, che hanno coinvolto all’incirca 800 partner e più di 100.000 utenti.

La ricerca prende spunto dalla constatazione, di precedenti progetti, che hanno riconosciuto la presenza di eterogeneità nelle tipologie di reti, distribuite in un continuum bipolare da “reti di informazione e collaborazione” che presentano un basso grado di coordinamento, a “reti cooperative” che presentano un alto grado di coordinamento. Lo scopo è stato quello di approfondire lo studio delle reti cooperative, considerate buone pratiche di orientamento e caratterizzate dal coinvolgimento di tutti i partner, dalla costruzione di relazioni intense tra gli attori, dalla gestione integrata delle attività di progetto secondo standard condivisi di processo e di prodotto, realizzati mediante l’adozione di forme sistematiche di coordinamento.

La presentazione del framework teorico ricostruisce preliminarmente, nei primi quattro capitoli, i quadri teorici e scientifici generali relativi a tre costrutti:

- 1) l’evoluzione del concetto di orientamento nella società postmoderna, con una indagine sui modelli paradigmatici e di intervento integrato per rispondere ai nuovi bisogni degli adolescenti;
- 2) l’orientamento formativo come problema pedagogico e come compito educativo, visto nella normativa e nei programmi in Europa e in Italia in relazione alla scuola e alla sue azioni didattiche;
- 3) il rapporto tra scuola dell’autonomia e reti territoriali, nel quadro degli studi sulle reti sociali e organizzative.

Il quinto e sesto capitolo sono dedicati alla presentazione della ricerca empirica.

La ricerca empirica *evidence based* si è focalizzata sull’indagine approfondita di sette “reti di tipo cooperativo”, attraverso lo studio di caso, con l’obiettivo di: studiare come si sono create e come collaborano gli attori delle reti territoriali; individuare le proprietà interazionali e morfologiche delle reti per l’ottimizzazione delle risorse esistenti; analizzare ed esplicitare i modelli di intervento di orientamento applicati all’interno delle scuole in rete.

È stata applicata una metodologica di ricerca integrata che ha comportato la scelta di strumenti sia qualitativi (interviste semi-strutturate) che quantitativi (schede e questionari). La raccolta dei dati si è svolta in due fasi: interviste semi-strutturate ai coordinatori delle sette reti ed elaborazione ed analisi dei questionari compilati dai referenti scolastici dei progetti di orientamento di rete.

Le interviste ai coordinatori di rete hanno permesso di: a) esplicitare la storia delle reti, rivelando come la cooperazione sia un processo che richiede tempi ed occasioni molteplici di conoscenza e collaborazione per la crescita di rapporti di fiducia; b) di individuare le caratteristiche del sistema di governance basate sul gruppo come modalità privilegiata di

coordinamento, che raggiunge il consenso tramite il confronto; c) ha permesso inoltre di analizzare le modalità di comunicazione tra partner riconoscendone il ruolo fondamentale per il buon funzionamento della rete e del suo meccanismo di coordinamento.

Le analisi dei dati sui questionari compilati dai referenti scolastici di progetto hanno permesso di evidenziare le tendenze dei diversi tipi di scuola (scuole secondari di I grado, istruzione-formazione professionale e altre scuole secondarie di II grado) rispetto alle seguenti tematiche: riconoscimento e applicazione del progetto di orientamento nelle singole scuole; atteggiamento dei colleghi e del dirigente rispetto alle attività del progetto di orientamento; bisogni e modalità di formazione ed autoformazione dei referenti sui temi dell'orientamento e loro rappresentazione del tema.



**CAPITOLO PRIMO**

**IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI ORIENTAMENTO NELLA TEORIA E NELLA NORMATIVA..... 1**

**1.1 Cosa vuol dire orientare. L'evoluzione del concetto di orientamento..... 1**

- 1.1.1. Che cos'è l'orientamento ..... 1
- 1.1.2. Le fasi dell'evoluzione storica del concetto di orientamento..... 3

**1.2 Problematiche e sfide dell'orientamento nella società post moderna..... 12**

- 1.2.1 Lo scenario macro: società post moderna, società informazionale ..... 12
- 1.2.2 Globalizzazione, flessibilità e cambiamenti nell'organizzazione del lavoro ..... 14
- 1.2.3 La costruzione di sé come sfida fondamentale dell'orientamento nelle società della modernità tardiva..... 16
- 1.2.4 Il contesto scolastico ..... 17

**1.3 Finalità e obiettivi delle pratiche di orientamento ..... 19**

- 1.3.1 I bisogni di orientamento degli adolescenti..... 20
- 1.3.2 Le situazioni di transizione come esperienza di disorientamento ..... 23
- 1.3.3 Le dimensioni del processo di orientamento ..... 26
- 1.3.4 Le componenti e gli obiettivi operativi del processo di orientamento ..... 28
- 1.3.5 Modelli paradigmatici di riferimento ..... 33
- 1.3.6 Un modello olistico di orientamento nella scuola secondaria..... 37
  - 1.3.6.1 Un modello olistico a quattro livelli per l'orientamento nelle scuole..... 38*
  - 1.3.6.2 Life-designing: un nuovo paradigma per l'orientamento nelle scuole..... 40*
  - 1.3.6.3 Un modello dinamico di orientamento ..... 43*
  - 1.3.6.4 L'implementazione del modello nella scuola secondaria..... 45*
- 1.3.7 Conclusioni..... 46

**L'ORIENTAMENTO FORMATIVO ..... 47**

**2.1 Scuola: saperi e atteggiamenti per una formazione orientativa ..... 47**

**2.2 Orientare: un compito educativo ..... 50**

- 2.2.1 Concezione umanistica dell'orientamento ..... 51
- 2.2.2 L'orientamento come esigenza sociale ..... 53

2.2.3	L'orientamento come problema pedagogico.....	54
2.2.4	L'orientamento come categoria pedagogica .....	55
<b>2.3</b>	<b>Valore orientante dell'azione didattica in ambito scolastico.....</b>	<b>57</b>
2.3.1.	L'orientamento nella normativa e nei programmi in Europa.....	58
2.3.1.1.	<i>Lo scenario europeo</i> .....	58
2.3.1.2.	<i>La centralità delle competenze</i> .....	61
2.3.1.3.	<i>La sollecitazione europea e nazionale allo sviluppo delle reti territoriali per l'orientamento</i> .....	62
2.3.2.	L'evoluzione normativa sull'orientamento in Italia.....	64
2.3.2.1.	<i>Soggetti e ruoli</i> .....	64
2.3.2.2.	<i>Orientamento e scuole</i> .....	65
2.3.2.3.	<i>L'orientamento nei recenti processi di riforma del sistema di istruzione</i> .	70
2.3.2.4.	<i>Obiettivi dell'orientamento nei diversi cicli scolastici</i> .....	72
2.3.2.5.	<i>Le linee guida della documentazione nazionale recente</i> .....	74
2.3.2.6.	<i>A che punto siamo oggi?</i> .....	80
2.3.3.	Verso una didattica orientante.....	80
2.3.3.1.	<i>Orientare insegnando: praticare la didattica orientativa</i> .....	83
2.3.4.	Conclusioni.....	89
	<b>SCUOLA, AUTONOMIA E RETI TERRITORIALI.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1</b>	<b>L'autonomia scolastica .....</b>	<b>92</b>
3.1.1	Le ragioni ed i fini dell'autonomia.....	92
3.1.2	Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, amministrativa e negoziale .....	95
3.1.2.1	<i>Autonomia didattica</i> .....	96
3.1.2.2	<i>Autonomia organizzativa</i> .....	98
3.1.2.3	<i>L'autonomia di ricerca, innovazione e sviluppo</i> .....	99
3.1.2.4	<i>L'autonomia amministrativa</i> .....	100
3.1.2.5	<i>L'autonomia negoziale</i> .....	100
3.1.3	Ruolo del dirigente scolastico per la gestione dell'autonomia.....	101
3.1.4	Una nuova identità collettiva.....	102
3.1.5	Definizioni ed interpretazioni di "autonomia" verso un sistema formativo integrato.....	104
3.1.6	Autonomia come organizzazione .....	105
3.1.7	La cultura dell'autonomia e le competenze di docenti e dirigenti .....	106

<b>3.2 Scuola, territorio e reti.....</b>	<b>111</b>
3.2.1 Le reti tra scuole .....	111
3.2.2 Scuola e territorio .....	113
3.2.3 Opportunità, criticità e fattori del sistema integrato.....	113
3.2.3 Conclusioni.....	115
<b>IL CONCETTO DI RETE NEGLI STUDI SOCIALI E ORGANIZZATIVI. ....</b>	<b>117</b>
<b>PRINCIPI GENERALI, DEFINIZIONI E METODI .....</b>	<b>117</b>
<b>4.1Matrici teoriche del modello di rete: l’analisi sociale e l’analisi organizzativa.....</b>	<b>117</b>
4.1.1 L’analisi sociale.....	118
4.1.1.1 Collegamento tra teorie di rete e teorie dello scambio .....	122
4.1.1.2 Capitale sociale e reti sociali .....	123
4.1.2 L’analisi organizzativa .....	125
4.1.2.1 Il concetto di rete .....	127
4.1.2.2 Le determinanti delle reti inter-organizzative .....	132
4.1.2.3 Le tipologie di reti tra imprese .....	134
4.1.2.4 Gruppo come modalità di coordinamento delle reti sociali.....	136
4.1.2.5 Esigenze di comunicazione organizzativa .....	139
4.1.2.6 Il manager della rete di apprendimento .....	141
<b>4.2. I concetti e le variabili di studio delle relazioni e delle reti .....</b>	<b>143</b>
<b>4.3.Conclusioni.....</b>	<b>149</b>
<b>LA RICERCA: L’analisi DELLE INTERVISTE.....</b>	<b>151</b>
<b>5.1Premesse e obiettivi - il campo di indagine .....</b>	<b>151</b>
5.1.2 Il contesto .....	154
<b>5.2Metodo di ricerca .....</b>	<b>155</b>
5.2.1 I soggetti coinvolti.....	157
<b>5.3.L’intervista ai coordinatori di rete .....</b>	<b>157</b>
5.3.1 Strumenti di ricerca - le interviste semi strutturate .....	157
5.3.2 Il processo di analisi dei dati .....	159
5.3.3 Nuclei tematici .....	160
5.3.3 L’analisi del nucleo tematico sull’orientamento .....	161
5.3.4 L’analisi del nucleo tematico “organizzazione a rete” .....	168

5.3.5	L'analisi del nucleo tematico sulle relazioni e attori.....	183
5.3.6	L'analisi del nucleo sulle criticità .....	185
5.4	Conclusioni .....	186
<b>LA RICERCA: L'ANALISI DEI QUESTIONARI .....</b>		<b>189</b>
<b>6.1</b>	<b>Costruzione del questionari.....</b>	<b>189</b>
<b>6.2</b>	<b>Composizione delle reti .....</b>	<b>190</b>
<b>6.3</b>	<b>Le risposte ai quesiti.....</b>	<b>192</b>
6.3.1	Metodo di analisi dei dati .....	192
6.3.2	Dati socio-anagrafici .....	193
6.3.3	Riconoscimento e applicazione del progetto di orientamento nelle scuole .....	195
6.3.4	Atteggiamento di colleghi e Dirigenti Scolastici .....	199
6.3.5	Partecipazione a percorsi/eventi formativi.....	201
6.3.6	Modalità di autoformazione .....	204
6.3.7	Bisogni formativi.....	206
6.3.8	La rappresentazione dell'orientamento a scuola .....	210
6.3.9	Richiesta e offerta di supporto all'interno della rete .....	214
6.3.10	Le reti e gli ambiti in cui incidono le varie attività svolte.....	216
6.3.11	Punti di forza della rete .....	219
6.3.12	Criticità delle reti.....	222
6.4	Conclusioni.....	225
<b>7.</b>	<b>Considerazioni conclusive.....</b>	<b>231</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>		<b>225</b>
<b>ALLEGATO.....</b>		<b>233</b>

---

## **IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI ORIENTAMENTO NELLA TEORIA E NELLA NORMATIVA**

### *Introduzione*

In una situazione sociale e politica in rapida e continua evoluzione, l'orientamento rappresenta una sfida per l'educazione, ma anche un componente strategica per il coordinamento delle politiche sociali e lavorative, capaci di mediare, nell'interazione tra le diverse componenti interessate al processo orientativo, le esigenze della progettualità professionale dei soggetti e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione<sup>1</sup>.

La domanda sociale che caratterizza l'orientamento si è notevolmente estesa ad un numero di utenti sempre più ampio e diversificato rispetto al passato, mentre il dibattito culturale, soprattutto degli addetti ai lavori e degli specialisti, si è intensificato alla ricerca di un confronto che porti alla definizione di nuove metodologie sempre più rispondenti ai fabbisogni degli utenti.

Nel presente capitolo si cercherà di esplicitare come è definito l'orientamento da un punto di vista teorico, partendo da un excursus storico per coglierne le evoluzioni nei contenuti e nelle pratiche, fino a specificarne finalità personali e sociali, obiettivi, compiti e modalità. Le successive riflessioni presentate e inerenti i cambiamenti nell'attuale società, definita come post-moderna, evidenziano in modo palese la necessità di rivedere modelli e metodi di intervento dell'orientamento al fine di supportare i giovani nelle innumerevoli fasi di scelta e transizioni che caratterizzeranno tutta la vita.

### **1.1 COSA VUOL DIRE ORIENTARE. L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI ORIENTAMENTO**

#### **1.1.1. Che cos'è l'orientamento**

Nella sua accezione etimologica il concetto di orientamento è di facile comprensione in quanto inteso come il processo attraverso il quale si stabilisce la propria posizione rispetto ai punti cardinali.

Il termine orientamento ha etimologicamente una doppia valenza: *orientarsi* ed *orientare* verso una direzione. Nel primo caso si fa riferimento al processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa o lavorativa; l'insieme quindi di attività e di processi riflessivi dell'individuo che gli consentono di impegnarsi in un percorso formativo o un'attività professionale e, in modo più generale, di "trovare la propria strada" e di "prendere in mano" la direzione della propria esistenza. In inglese si potranno allora utilizzare espressioni come "choosing a vocation", "career decision making" o "personal and

---

<sup>1</sup> Del Core P. (1999), Quadro teorico dei riferimenti, in Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998" Roma, 17-50

career development” e, in alcuni casi, “life designing”.<sup>2</sup> Nel secondo caso si intende l’azione professionale che viene offerta da esperti per accompagnare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto<sup>3</sup>. In tal caso l’“orientamento” riguarda alcuni dispositivi e alcune attività (professionali) che aiutano gli individui nella maniera migliore ad “orientarsi” (nel senso sopra indicato). In inglese si parlerà, in questo caso, di “vocational guidance”, di “school and career conseiling”, di “career education”. La prima accezione ha da sempre accompagnato l’esistenza umana, mentre la pratica professionale, finalizzata ad intervenire in modo esplicito sul rapporto con l’esperienza formativa e lavorativa, ha iniziato il suo percorso poco più di un secolo fa.

La storia dell’orientamento è dunque recente, ma nonostante ciò è stata percorsa molta strada e il dibattito é tuttora molto vivo. L’evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche di orientamento adottate dai professionisti, è maturata in parallelo allo sviluppo della società umana, in stretta concomitanza con le trasformazioni delle strutture e dei rapporti sociali nonché con le modificazioni dei processi economici e produttivi, imposti con l’avvento della cultura industriale. È per questo che il concetto di orientamento (nei diversi significati che è andato assumendo) si colloca, per suo intrinseco significato, sempre all’interno di un preciso contesto socio-economico e culturale, strettamente connesso alle dinamiche e alle trasformazioni che lo caratterizzano e da esso ne trae le finalità<sup>4</sup>.

Fino al XIX secolo, all’interno di società rigidamente strutturate, che evolvevano lentamente e dove la divisione del lavoro era relativamente poco spinta, la professione e la posizione sociale degli individui erano largamente determinate dalla nascita: essi esercitavano nella loro vita la stessa attività professionale dei loro genitori; era la famiglia ad avere il ruolo di principale agente di orientamento. Essa aveva il compito di tramandare il lavoro di generazione in generazione, fornendo ai giovani le competenze necessarie per poterlo svolgere, attraverso le parole e l’affiancamento degli anziani. Questo modello di socializzazione al lavoro si modifica con lo sviluppo tecnologico e del conseguente processo di industrializzazione<sup>5</sup> in cui la nuova organizzazione del lavoro comporta un intreccio complesso di ruoli e di mansioni e una sempre maggiore diversificazione della professionalità all’interno del sistema lavorativo. L’idea di orientamento comincia così a trovare una propria giustificazione nell’aumento della possibilità di scelta che vengono offerte al singolo individuo, l’organizzazione del lavoro diventa più complesso mentre le mansioni si diversificano: è il periodo della razionalizzazione spinta delle procedure e dell’introduzione di nuovi metodi di organizzazione del lavoro. Le prime pratiche professionali in questo campo si sviluppano verso i primi del ’900 nei paesi industrialmente più avanzati, come gli Stati Uniti, Inghilterra e Francia.

Dietro lo sviluppo concettuale e operativo della pratica di orientamento vi sono quindi esigenze di carattere soggettivo e sociale, che rappresentano le principali chiavi di lettura

---

<sup>2</sup> Guichard J. (2006) *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull’orientamento*, Isfol

<sup>3</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, pp 9

<sup>4</sup> Castelli C., Venini L. (a cura di), (1996), *Psicologia dell’orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano, pp 19

<sup>5</sup> Ibidem

dell'evoluzione storica della disciplina. I fattori<sup>6</sup>, che per *primi* hanno influito sullo sviluppo storico di questo sono di tipo tecnico ed economico, quali ad esempio la divisione del lavoro e la crescente competitività che pongono in modo nuovo il problema della selezione degli operai migliori per ottimizzare la produzione, nella logica dell'uomo giusto al posto giusto. Al *secondo* posto troviamo i fattori di ordine sociale, quali l'esodo dalle campagne verso le città e la richiesta di crescente qualificazione: un gran numero di soggetti è costretto a modificare stile di vita e bagaglio di competenze, al fine di adattarsi ai nuovi contesti e ai nuovi metodi lavorativi. Il lavoratore non è più l'artigiano e il mestiere diventa ora "impiego"<sup>7</sup>; la qualificazione viene definita, quindi, come un rapporto sociale complesso tra le operazioni tecniche e la stima del loro valore sociale. Un *terzo* ordine di fattori è legato al più generale sviluppo teorico e pratico della psicologia. I test d'intelligenza, elaborati agli inizi del Novecento, costituiranno inizialmente il fondamento della pratica orientativa.

A tali fattori se ne affiancano altri di natura storico-politica: la Prima Guerra Mondiale offrì l'occasione per sperimentare l'utilizzo dei test su vasta scala; negli Usa, Parsons contribuì all'introduzione dei test per la selezione del personale nelle forze armate; nel dopoguerra si pose il problema della riconversione dei mutilati e della mancanza di manodopera qualificata. In questo contesto l'orientamento ha l'obiettivo principale di determinare la corrispondenza tra ciò che viene richiesto per svolgere quel *job* e ciò che il lavoratore è in grado di fornire come prestazione in termini di efficienza ed efficacia.

### **1.1.2. Le fasi dell'evoluzione storica del concetto di orientamento**

Nel corso del Ventesimo Secolo l'orientamento è stato oggetto di varie interpretazioni, dedotte da prospettive ideologiche e metodologiche, dalle quali hanno avuto origine teorie dell'orientamento e diverse soluzioni a livello applicativo. Nel tentare di ricostruire brevemente come si è sviluppata la storia dell'orientamento in riferimento ai diversi quadri teorici e metodologici, si vuole qui ripercorrere le principali tappe della storia dell'orientamento così come la letteratura consente di evidenziare: Scarpellini e Strologo<sup>8</sup>, ripresa e approfondita da Viglietti<sup>9</sup>, mentre altre riletture di queste articolazioni iniziali sono state presentate da Pombeni, 1990; Castelli e Venini, 1996; Di Fabio, 1998; Grimaldi, 2002; Sangiorgi 2005. È così possibile suddividere lo sviluppo di questo concetto in fasi che seguono l'evoluzione degli atteggiamenti culturali assunti dagli specialisti e ricostruiscono le diverse concezioni dell'orientamento e i concetti chiave che ne costituiscono la struttura portante.

Tale *excursus* privilegia due chiavi di lettura: una temporale ed una tematica. La prima permette di circoscrivere cinque grandi periodi storici nei quali si sono succeduti gli studi e le ricerche che hanno alimentato il pensiero sull'orientamento; la seconda cerca di ricostruire le principali dimensioni di studio dell'orientamento, individuando gli autori che le hanno proposte e

---

<sup>6</sup> Sangiorgi G. (2005), *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci, Roma, pp 80

<sup>7</sup> Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina, Milano, pp

<sup>8</sup> Scarpellini G., Strologo E. (a cura di), (1976), *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*. La Scuola, Brescia

<sup>9</sup> Viglietti M. (1988), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino

i relativi modelli messi a punto. Ne risulta evidente un certo parallelismo tra la nascita ed il consolidarsi delle discipline psicologiche e le pratiche di orientamento.

L'*excursus* cronologico e tematico distingue quindi cinque fasi così suddivise:

- a) *Prima fase: 1900-1930*
- b) *Seconda fase: 1930-1950*
- c) *Terza fase: 1945-1960*
- d) *Quarta fase: 1955-1980*
- e) *Quinta fase: 1990 ....*

a) *Prima fase 1900-1930*

Come accennato nel paragrafo precedente, prima di questo periodo l'orientamento è caratterizzato da una concezione "pre-scientifica" in cui le istituzioni, familiari o culturali, svolgono un ruolo direttivo fondamentale. L'orientamento si sviluppa in una forma "scientifica", organizzata, all'inizio del XX secolo a seguito di tre importanti eventi<sup>10</sup>. Come primo fattore Polàček K. indica la fondazione della psicologia differenziale da parte di William Stern all'inizio del '900, preceduta dalla misurazione delle abilità effettuata da Francis Galton ed esposta nella sua opera "*Indagine sulle facoltà umane e sul loro sviluppo*" pubblicato nel 1883. La convinzione che le persone si differenziano nelle varie caratteristiche e che tali caratteristiche possono essere misurate ha fatto intravedere la possibilità di combinare determinate caratteristiche con i requisiti dei processi di lavoro. Il secondo evento è dato dall'elaborazione della teoria sull'organizzazione del lavoro di Frederick W. Taylor<sup>11</sup>. Il terzo evento si riferisce al fenomeno sociale relativo alla massiccia immigrazione negli Stati Uniti di giovani che avevano difficoltà a trovare un'occupazione. Un avvocato filantropo, Frank Parsons, si prese cura di tali giovani, elaborando un metodo che non solo ebbe una rapida diffusione, ma perdurò nella sua fondamentale impostazione per vari decenni. Parson fonda a Boston, nel 1908, il Vocational Guidance Center<sup>12</sup>, un ufficio di informazioni e di orientamento per giovani in cerca di lavoro. Questo servizio viene diffuso nelle scuole americane e vien indicato come guida alle professioni (Vocational Guidance). Le sue idee hanno una immediata accoglienza tra alcuni docenti universitari, come Münsterberg, Harry e Leta Stetter Hollingworth. Nel 1913 viene fondata la National Vocational Guidance Association che a distanza di pochi anni si estende nel sistema educativo americano<sup>13</sup>.

Mentre in America Parson organizza il suo servizio di orientamento, a Parigi Alfred Binet pubblica, agli inizi del secolo, la "scala dell'intelligenza". Tale opera è accolta con successo

---

<sup>10</sup> Polàček K. (2005), *Storia ed evoluzione dell'orientamento in Orientare alle scelte*, Cospes, LAS, Roma, 15-17

<sup>11</sup> Frederick Taylor formula un metodo razionale di organizzazione del lavoro che si fonda su alcuni principi: a) scomposizione del ciclo di lavoro in elementi base per poi ricomporlo nel modo più economico e razionale (one best way); b) scelta dell'operaio più idoneo a svolgere quel lavoro nella logica attitudinale dell'uomo giusto al posto giusto; c) addestramento degli operai a lavorare seguendo precise istruzioni sui modi e sui tempi; d) retribuzione commisurata al raggiungimento degli standard prefissati, al fine di ottenere il rendimento massimo, nella convinzione che il salario sia l'unico incentivo che possa motivare l'operaio al lavoro (Sangiorgi G., 2005 op. cit.)

<sup>12</sup> Mura A., (2005), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Franco Angeli, Milano, pg 22-24

<sup>13</sup> Polàček K. (2005), op. cit. pg 15-17

negli Stati Uniti, dove negli anni '30 viene usata nella versione tradotta. La “scala di intelligenza” diventa uno strumento universalmente impiegato nei centri di orientamento professionale. Con i test si possono individuare e misurare le attitudini nelle diverse scelte lavorative. L'orientamento esce così dalla sua fase empirica per acquisire dignità scientifica<sup>14</sup>. In questa prima fase storica la pratica professionale dell'orientamento è principalmente assimilabile alle attività di selezione del personale nelle quali diventa centrale la valutazione predittiva psicoattitudinale delle prestazioni con un approccio di tipo psicometrico<sup>15</sup>.

In questa prima fase l'attenzione è rivolta alle *attitudini* del soggetto e al possibile collegamento tra tali disposizioni naturali e le caratteristiche richieste per svolgere l'attività lavorativa. In questa prima fase, in cui prevale l'aspetto diagnostico, lo scopo dell'orientamento è quello di determinare la concordanza tra le attitudini individuali ed i requisiti richiesti da una particolare posizione professionale. Si risponde al principio “l'uomo giusto al posto giusto” in senso prettamente diagnostico. L'approccio utilizzato è prevalentemente psicometrico e trova il suo fondamento scientifico nella psicofisiologia. Il concetto di attitudine è inteso come una disposizione naturale ereditaria (ad esempio verbale, motoria, ecc.) basata sulle componenti psicosensoriali delle prestazioni individuali, che appaiono misurabili attraverso prove e reattivi della psicomelia<sup>16</sup>. Viglietti definisce questa fase come “diagnostico-attitudinale”, evidenziando come tale approccio fosse caratterizzato da una visione statica e meccanicistica dell'uomo e del lavoro. I limiti di tale approccio si riscontrano nel fatto che i dati vengono analizzati senza tener conto della mutabilità ed adattabilità della persona e della possibilità dell'evoluzione tecnologica delle professioni con la conseguente variazione dei processi e dei compiti lavorativi. La visione dell'utente è quella di un soggetto passivo che non ha alcun ruolo nel processo di orientamento, non apprende e non si adatta; tale condizione fa sì che la responsabilità dell'esito del processo di orientamento sia totalmente a carico dell'orientatore, il quale si limita a fornire un responso predittivo e prescrittivo.

L'impostazione psicoattitudinale dell'orientamento entra in crisi negli anni Trenta in seguito ai risultati di alcune ricerche empiriche sul rendimento lavorativo. Tali studi (elaborati in modo sistematico da Baumgarten, 1949) evidenziano come, prendendo in esame due persone dotate di una stessa attitudine nei confronti di una attività lavorativa, quella che dimostra un più elevato grado di interesse nei confronti di questa attività ottiene una migliore riuscita lavorativa.

#### b) *Seconda fase 1930-1950*

Nella seconda fase il focus si sposta dalle attitudini al legame *personalità e interessi professionali* dei soggetti: risulta adatto ad una certa professione non solo colui che è “in grado di fare” grazie alle sue specifiche attitudini, bensì quel soggetto “che svolge quella mansione con piacere”, perché sostenuto da specifici interessi. Le attitudini, pur continuando a rivestire un importante ruolo nel processo di adattamento e di scelta, possono restare latenti se non intervengono gli interessi a scoprirle e valorizzarle. Gli interessi rappresentano quindi la principale spinta motivazionale. La loro definizione, per quanto ambigua, rimane tuttora legata

---

<sup>14</sup> Mura A. (2005), op.cit., pg 22

<sup>15</sup> Grimaldi A. (a cura di), (2001), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Collana Isfol, Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano, pg. 24

<sup>16</sup> Di Fabio A.M. (2002), *Psicologia dell'orientamento*, op.cit.17-22

all'idea che esista un legame tra le preferenze verso un'attività o professione e le dimensioni della professionalità. Con questo approccio l'azione orientativa si sposta verso una più approfondita indagine delle dinamiche psichiche: dalla percezione esterna delle attitudinicapacità ci si orienta ad osservare la struttura interna di personalità, al fine di individuare la disponibilità interiore verso un lavoro, la carica di investimento affettivo-emotivo che l'individuo canalizza su di esso, il livello di partecipazione, attenzione e di curiosità che una determinata attività suscita<sup>17</sup>. Su questa scia iniziarono ad essere affiancati ai classici test di misurazione dei tratti di personalità, i primi (e in parte ancora attuali) strumenti di rilevazione degli interessi professionali. Si passa quindi da una concezione analitica ad una concezione più soggettiva, in grado di indagare la natura dell'individuo e di arrivare alla disponibilità interiore affettiva e caratterologica.

Questa fase dell'orientamento continua a presentarsi come prettamente psicométrica perché le caratteristiche del soggetto, i suoi interessi manifesti come indizio illuminante sul suo "tipo psichico" (Holland, 1959) continuano ad essere investigati attraverso l'utilizzo di test.

In merito a queste due prime fasi della storia dell'orientamento (fase diagnostico-attitudinale e fase caratterologico-affettiva) M.L. Pombeni<sup>18</sup> individua alcuni elementi in comune che le caratterizzano: la convinzione che il soggetto possieda attitudini, interessi o tratti di personalità stabili che, analizzabili attraverso test, permettono fin dall'adolescenza di capire a quale mestiere o professione orientare (nel senso di indirizzare) la persona, seguendo la filosofia dell'uomo giusto al posto giusto. A tale approccio corrisponde un ruolo dipendente e passivo della persona coinvolta nel processo orientativo, che dà una sorta di delega al professionista, il quale invece rappresenta prevalentemente un tecnico (aiuto-psicologo) con competenze nella somministrazione e nella lettura di strumenti standardizzati di indagine psicologica. Vi è una visione del lavoro come aspetto isolabile della vita della persona, ed infine, che gli interventi di orientamento debbano essere circoscritti al momento della scelta scolastica o professionale.

### c) Terza fase 1945-1960

Nel passaggio alla terza fase occupa un ruolo rilevante lo sviluppo della psicanalisi che apre nuovi orizzonti e mette in discussione i presupposti delle teorie finora esaminate e l'indagine diventa più profonda. La psicoanalisi porta alla luce pulsioni inconsce non rilevabili con i normali mezzi diagnostici. La ricerca di un legame tra le disposizioni personali più profonde e le scelte professionali viene ricondotta a un approccio solitamente etichettato in letteratura come "clinico-dinamico", "clinico-diagnostico" o "psicodinamico", in cui sempre di più è centrale il ruolo dello psicologo come esperto orientatore e decisivo diventa il significato delle scelte scolastiche e formative iniziali<sup>19</sup>.

In questa fase si chiede all'orientamento di scegliere tra le varie professioni quella che maggiormente si mostra in grado di soddisfare i *bisogni profondi* della persona che la svolge. Fondamentale è il contributo di padre Gemelli, promotore dell'orientamento in Italia<sup>20</sup> e

---

<sup>17</sup> Castelli C., Venini L. (a cura di), (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, op.cit.

<sup>18</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, op. cit.

<sup>19</sup> Grimaldi A. (2001), op.cit. pg 27

<sup>20</sup> Pombeni M.L. (1996), op. cit.

fondatore del primo laboratorio di psicofisiologia per la selezione dell'esercito. Egli sposta l'attenzione, quale fattore cruciale, sull'*inclinazione* e non tanto sugli interessi. Le inclinazioni costituiscono l'espressione dei bisogni profondi della personalità umana e non vi può essere riuscita professionale se non vi è corrispondenza tra lavoro svolto e inclinazioni personali. Mentre l'interesse è generato da fattori esterni alla personalità del soggetto (come il contesto ambientale, l'esperienza familiare, ecc.), l'inclinazione trova la propria motivazione nei meccanismi inconsci del profondo. Si inverte così il meccanismo utilizzato in precedenza: se prima il punto di partenza erano le caratteristiche della professione, alle quali far corrispondere le caratteristiche degli individui, in questa fase si parte dalle inclinazioni intrinseche del soggetto per ricercare gli elementi presenti che nelle professioni possono soddisfare tali bisogni. Cambiano di conseguenza anche gli strumenti utilizzati che in questa fase sono il colloquio e i testi proiettivi.

Acquisiscono importanza fondamentale il vissuto del soggetto, il suo passato e le sue motivazioni. Come metodologia di analisi si privilegia il colloquio clinico e i test proiettivi<sup>21</sup>. L'orientamento si trasforma pertanto in un tentativo di portare alla luce i bisogni profondi dell'individuo, di rimuovere eventuali ostacoli di natura psicologica che si sovrappongono alla soddisfazione dei bisogni.

Questo approccio amplia il concetto di orientamento, dando maggior importanza ai bisogni profondi dell'individuo rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. La convinzione è che il soggetto, una volta conosciute le sue esigenze profonde e le sue motivazioni, possa aumentare il suo adattamento emotivo e il suo benessere armonizzandole con attività professionali congrue. Il lavoro è concepito, in questo senso, come occasione per la realizzazione di bisogni profondi del soggetto e quindi come fonte di soddisfazione. In questa concezione si assiste ad un ribaltamento dei termini della questione: mentre prima gli sforzi erano indirizzati a trovare possibilità di concordanza tra la struttura psicologica e la struttura lavorativa, adesso, una volta rintracciate le strutture profonde di personalità del soggetto, si va alla ricerca degli elementi dinamici in grado di soddisfare le sue esigenze profonde all'interno del vasto panorama delle professioni<sup>22</sup>.

L'orientatore non è più il tecnico testista, bensì lo psicologo clinico al quale vengono richieste competenze specifiche, proprie dell'approccio clinico-dinamico. Sul piano operativo tale approccio trova dei fattori ostacolanti dovuti alla difficoltà di estendere le metodologie di intervento ad un numero elevato di utenti; il costo di consulenze approfondite ed il numero limitato di psicologi clinici in possesso delle competenze necessarie. Un contributo notevole a questo cambiamento viene dato dalle teorie di Carl Rogers e dal suo indirizzo di psicoterapia *non direttiva*, un metodo che si basa sulla convinzione che il paziente, messo nella situazione opportuna, sa trovare da sé la soluzione ai propri problemi. Per l'individuazione delle inclinazioni più profonde, lo strumento più adatto per Rogers non può che essere il "colloquio". Rogers appartiene al movimento culturale nord americano di stampo fenomenologico e umanista, che esalta la totalità e la soggettività dell'indagine psicologica difficilmente riconducibile a tratti o singoli aspetti, precursore del *counselling* orientativo<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup>Mura A. (a cura di), 2005, op. cit. pg. 31

<sup>22</sup> Biagioli R., (2005), *L'orientamento formativo*, ETS, Pisa, pg 21

<sup>23</sup> Grimaldi A. (a cura di), 2001, op. cit. pg 27

Fino a questo momento la psicologia costituisce il punto di riferimento esclusivo dell'orientamento, come scienza e come strumento di indagine. A questa impostazione "clinica" vengono però mosse le critiche da parte dell'ambito sociologico, sulla base del fatto che non viene considerato il pressante ruolo dell'ambiente e dei fattori economici e sociali sull'individuo, quali fattori che condizionano l'individuo nella formazione dei propri interessi professionali e rispetto alle sue possibilità di scelta.

Il sociologo Naville<sup>24</sup> afferma che ad influenzare gli individui nella determinazione delle carriere lavorative sono prioritariamente l'ambiente sociale di appartenenza e i fattori di ordine economico. In questa fase altre critiche alla psicologia vengono dal pedagogista francese Leon<sup>25</sup> il quale ribadisce come le scelte scolastico-professionali, apparentemente legate a variabili soggettive, vengano di fatto determinate da molteplici fattori ambientali, sociali e familiari, che orientano gli atteggiamenti individuali verso la scuola, amplificando o limitando l'importanza degli interessi. Negli anni '50 e '60 va progressivamente maturando un approccio *plurifattoriale* alla spiegazione della scelta scolastica-professionale: secondo Leon l'orientamento deve trasformarsi in un'azione educativa, finalizzata a coinvolgere l'adolescente nell'elaborazione dei propri progetti scolastici e professionali; inizialmente questo supporto è di tipo prevalentemente informativo, finalizzato a fornire al soggetto una migliore conoscenza della realtà sociale, economica e produttiva che lo circonda ed un aiuto a liberarsi di alcuni stereotipi, stimolandolo ad acquisire una maggiore flessibilità di comportamento nei riguardi delle trasformazioni proprie della società moderna. Si cerca di creare un filo immaginario tra individuo e mondo in cui vive e le aspirazioni dell'uno devono conciliarsi con le esigenze dell'altro. In questo senso si parla di scelta educata. La critica a tale autore è quella di aver insistito eccessivamente sulla funzione di adattamento sociale che l'orientamento può svolgere nei confronti dell'individuo, mentre il suo merito maggiore resta quello di aver collegato l'intervento orientativo all'azione educativa.

I contributi provenienti dalle scienze psicologiche, sociologiche e pedagogiche, e più tardi anche dalle discipline economiche, hanno evidenziato delle istanze reali che costituiscono dei punti di riferimento fondamentali nell'evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche operative legate all'orientamento<sup>26</sup>. Fin qui, il limite degli approcci che si sono susseguiti è stato quello di adottare un'ottica parziale di lettura del problema, tralasciando il fatto che esiste una interazione tra tutti i fattori considerati, centrandosi invece su un unico fattore e diventando così settoriali ed erronei.

Il denominatore comune di queste tre fasi dell'orientamento è quello di rifarsi ad un modello che riserva al soggetto un ruolo passivo mentre il ruolo dominante è svolto dallo specialista che orienta.<sup>27</sup>

#### d) *Quarta fase 1955-1980*

---

<sup>24</sup> Naville P. (1945), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, Paris, citato in Pombeni, (1996) op. cit.

<sup>25</sup> Leon A. (1957) *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Presses Universitaire de France, Paris citato in Pombeni (1996), op. cit.

<sup>26</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, op. cit.

<sup>27</sup> Castelli C., Venini L. (a cura di), (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, op. cit.

A cavallo degli anni Sessanta si assiste ad un ulteriore passaggio: si sviluppa una idea attiva di orientamento, inteso come auto-orientamento e orientamento *lifelong*, che si diffonde nel corso degli anni Settanta (a partire dal Seminario Unesco di Bratislava del 1970). La quarta fase è quella dello sviluppo vocazionale, detta “esistenziale-vocazionale”<sup>28</sup>; qui si delineano alcuni elementi essenziali per l’evoluzione contemporanea dell’orientamento. Tale fase è caratterizzata da quattro idee di fondo<sup>29</sup>:

- *la centralità del soggetto e della responsabilità di scelta*: l’attenzione è rivolta all’individuo e alla sua capacità di scegliere in modo autonomo e responsabile, promuovendo l’idea che orientamento sua anzitutto autodiretto;
- *crucialità degli stadi di vita e delle fasi di transizione*: l’orientamento viene concepito come processo che attraversa il ciclo di vita e che risulta cruciale soprattutto nelle fasi di passaggio in cui il soggetto sostiene nuovi assetti e configurazioni di vita personale e professionale;
- *possibilità di evoluzione e di cambiamento degli interessi e della carriera professionale*: il lavoro cessa di essere per la vita e diventa flessibile, a termine, interinale. Quindi le possibilità di crescita sono sempre più legate alla capacità di recuperare e valorizzare tutto il patrimonio di competenze di una vita;
- *interdipendenza con il sistema dell’educazione e della formazione professionale*: l’auspicata sinergia tra i sistemi di istruzione, formazione, università e lavoro richiede la progettazione e realizzazione di percorsi di orientamento integrati, individualizzati e capaci di favorire un percorso di apprendimento *lifelong*.

L’orientamento quindi assume le caratteristiche di processo evolutivo, cioè graduale e che si manifesta man mano che l’individuo viene aiutato a conoscere se stesso; inoltre è un processo continuo attraverso il quale il soggetto sviluppa capacità e acquisisce strumenti che gli consentono di porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà, compiendo scelte più responsabili sia sul piano individuale che sociale<sup>30</sup>. Per tali motivi viene meno il senso di una distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale, a favore di una visione processuale a ricorsiva. Viglietti evidenzia come in tale approccio le esigenze della società sono viste in funzione della persona, e non viceversa; la persona rappresenta il valore primario ed essenziale da tenere presente nei vari interventi orientativi (orientamento personalistico). Si delinea, inoltre, la possibilità di una *autodeterminazione* umana nei confronti dell’inserimento sociale e professionale. Questa nuova fase dell’orientamento fonda i propri presupposti teorici nei lavori di Eli Ginzberg<sup>31</sup> e di Donald Super<sup>32</sup>.

Il presupposto da cui parte Super è che sia possibile individuare delle tappe evolutive di maturazione alla scelta; è il soggetto che, opportunamente aiutato con azioni educative, decide il

---

28 Viglietti M. (1988), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, op. cit.

29 Grimaldi A. (a cura di), 2001, op.cit. pg. 31

<sup>30</sup> Pombeni M.L. (1996), op.cit. pg. 27

<sup>31</sup> Ginzberg E. (1951) *Occupational choice: an approach to a general Theory*, Columbia University Press, New York citato in Pombeni (1996) op. cit.

<sup>32</sup> Super D. (1953), *A theory of vocational development*, in *American Psychologist*, n.8, opera citata in Pombeni (1996) op. cit.

proprio progetto professionale.<sup>33</sup> Super propone inoltre un modello di carriera che interessa tutto l'arco esperienziale e non si limita alla sola adolescenza, come negli approcci precedenti. Partendo dalla considerazione dei processi più profondi che toccano il soggetto nel periodo adolescenziale, pone particolare attenzione alla definizione della sua identità personale e sociale e ai modi con cui egli giunge a ottenere rappresentazioni mentali delle professioni e della società in senso lato. Altri elementi centrali della sua teoria sono "il concetto di sé" che rappresenta l'elemento motore dal momento che ogni individuo è spinto ad organizzare la propria esperienza professionale in rapporto all'immagine che si costruisce di se stesso nel superamento dei diversi compiti evolutivi, traducendo progressivamente i risultati di questa esperienza in termini professionali. Interessante è anche il concetto di "sviluppo", secondo cui *"lo sviluppo è un processo continuo che accompagna tutta la vita della persona; il processo di sviluppo è un cammino irreversibile che va dalla dipendenza all'autonomia, dall'egocentrismo al comportamento sociale; i diversi aspetti del processo di sviluppo sono legati a differenti periodi del corso della vita; è possibile cioè identificare delle fasi (degli stadi) decisive per la maturazione di determinati obiettivi evolutivi; l'esito del fenomeno dello sviluppo è l'aumento di una maturità della persona"*<sup>34</sup>. In quest'ottica orientare diventa sinonimo di aiuto all'individuo a prendere coscienza di sé, educando alla scelta o meglio a saper scegliere, preparandolo al mondo esterno nella sua complessità e a saper rischiare. Viglietti<sup>35</sup> osserva che l'orientamento amplia la propria prospettiva evolvendo in una fase *esistenziale-vocazionale* (nel senso di perfezionamento di un orientamento vitale generale) attraverso *un'opera pedagogico-educativa di assistenza* che nel rispetto della personalità individuale e sulla base delle componenti biologiche, psicologiche, sociali e spirituali, segue il soggetto offrendogli, nel tempo, la possibilità di determinarsi sempre meglio liberamente nella direzione del suo pieno inserimento "vitale" nel mondo. Il duplice obiettivo da raggiungere si configura come quello di favorire il pieno sviluppo della persona e, nel contempo, di inserire l'individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso in esso. Il soggetto diviene definitivamente il protagonista del proprio percorso di vita, supportato dalla famiglia, dalla scuola e dalla società, con l'obiettivo di acquisire la capacità di *auto-orientarsi* e scegliere in base ad una accresciuta consapevolezza circa le proprie risorse e i propri punti di debolezza.

In particolare negli anni Settanta si diffonde in Europa un clima di apertura ed interesse per le tematiche dell'orientamento, testimoniato dalla nascita di nuovi metodi di orientamento. Fra tutti viene ricordato il metodo ADVP (Activation du Développement Vocational et Personnel) realizzato nella sua concezione operativa da un'équipe dell'Università Laval del Quebec in Canada. Tale metodo trae i suoi fondamenti teorici dalla teoria dello sviluppo vocazionale di Super. In questa fase la riconsiderazione della centralità del soggetto rispetto all'intervento orientativo comporta la messa in discussione soprattutto dell'utilizzo dei test, che in tutti questi anni avevano costituito lo strumento principale dell'orientamento. Il dibattito che si apre segna la messa in discussione di una egemonia della psicologia in questo campo, per affermare l'interdipendenza di differenti contributi delle scienze sociali (economia, pedagogia, psicologia e sociologia) alla comprensione dei processi di orientamento e di inserimento lavorativo. Viene

---

<sup>33</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, op. cit

<sup>34</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, op. cit

<sup>35</sup> Viglietti M. (1988), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, op. cit.

attribuito principalmente alla scuola il compito di fornire all'individuo tutte quelle competenze che gli permettono di affrontare in maniera responsabile la sua scelta<sup>36</sup>.

e) *Quinta fase 1990 - ...*

La fase attuale dell'orientamento si colloca in continuità con la fase precedente, rivolgendo gli interessi di ricerca in modo particolare su target di destinatari specifici (adulti, donne, adolescenti, disabili, ecc.) privilegiando interventi personalizzati e contestualizzati, che tentano di dare risposte concrete a bisogni specifici.

Tale fase, detta "maturativo-personale", risulta quindi essere la sintesi finale del percorso evolutivo della teoria e della pratica in ambito orientativo. Ciò che la caratterizza è soprattutto il riconoscimento dell'autonomia e della capacità di autodeterminazione dell'individuo, visto nell'impostazione umanistica caratterizzata dalla centralità del soggetto, dalla profonda fiducia nelle sue potenzialità, dalla dignità a lui riconosciuta e dall'attenzione alla sua autostima<sup>37</sup>. Inoltre si pone attenzione ad affiancare all'esplorazione dei fattori interni al soggetto, il monitoraggio dei fattori esterni, quali il contesto socioeconomico e le caratteristiche della professione. L'ottica di riferimento è posta sulla centralità della persona e sull'autodeterminazione. Questa impostazione umanistica riconosce all'individuo il rispetto e la fiducia nelle sue potenzialità: particolare attenzione viene posta sull'autostima. L'azione orientativa si caratterizza come aiuto alla presa di conoscenza delle potenzialità dell'individuo e come azione psicopedagogica alla scelta<sup>38</sup>.

Viglietti, in un contributo del 2005<sup>39</sup>, sottolinea come l'orientamento oggi non si configuri più soltanto come diagnosi, come confronto ed assistenza progressiva nel tempo del modo in cui l'individuo si sviluppa ed interagisce ai mutamenti ambientali, professionali e sociali, ma anche *come parte integrante del processo educativo in generale*. L'orientamento si presenta come "modalità educativa" diretta a formare l'individuo a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità, le proprie scelte" e come "*modalità educativa permanente*", perché l'educazione non dipende tanto dalla durata e dall'epoca in cui si attua, ma dai contenuti che offre. Di conseguenza si può qualificare l'orientamento come modalità educativa permanente dato che in un mondo sociale in continua evoluzione come il nostro, è naturale che si presentino sempre contenuti nuovi a cui adeguarsi, promuovendo in tal modo un orientamento "aperto a tutti" e "*continuo per tutta la vita*". Tutto questo comporta il "*mettere la persona al centro dell'orientamento*" affinché sia in grado di "*orientarsi in quelle scelte di vita*" che dovrà necessariamente compiere al fine di inserirsi nella realtà complessa in cui si trova a vivere, in coerenza con l'elaborazione di un progetto personale continuamente soggetto a verifiche. Viglietti sottolinea come in tale ottica l'orientamento si configuri una modalità educativo-formativa permanente con l'obiettivo di "*accompagnare*" la persona in un processo di maturazione "*continuato*" nelle diverse fasi della vita, così da potenziare le capacità individuali per facilitare i processi decisionali relativi alle varie transizioni e avendo come obiettivo ultimo

---

<sup>36</sup> Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, op. cit

<sup>37</sup> Di Fabio A.M. (2002), *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, op. cit.

<sup>38</sup> Biagioli R. (2003), op. cit. pg 25

<sup>39</sup> Viglietti M. (2005) *Presentazione* in Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, pp 6

la realizzazione integrale di sé, così da inserirsi da protagonista e in modo creativo e critico nella società in trasformazione.

Per fare sintesi di questa ultima fase, potremmo utilizzare una definizione di orientamento data da Maria Rosaria Mancinelli<sup>40</sup> che lo descrive come un processo complesso, caratterizzato da principi teorici e modelli operativi diversamente articolati in funzione dei molteplici bisogni degli utenti. Tale processo, seguendo la vita dell'individuo, è strettamente legato allo sviluppo dell'intera personalità. Non si tratta soltanto di affrontare il problema di una scelta scolastica o professionale, ma anche di attivare lo sviluppo delle potenzialità della persona in funzione dei suoi bisogni personali e delle esigenze della società in cui vive.

Orientare vuol dire fornire alla persona gli “strumenti” necessari per conoscere se stessi e la realtà esterna, per definire i propri obiettivi formativi e lavorativi tenendo nella giusta considerazione i bisogni e le caratteristiche individuali (attitudini, abilità, conoscenze, interessi ...) e le alternative professionali più plausibili in rapporto alle esigenze del mercato del lavoro. Questo al fine di prendere decisioni autonome e responsabili, mettere in atto comportamenti adeguati alla realizzazione del progetto orientativo, adattarsi positivamente all'ambiente in cui la persona intende inserirsi, affrontare positivamente la transizione e il cambiamento.

## **1.2 PROBLEMATICHE E SFIDE DELL'ORIENTAMENTO NELLA SOCIETÀ POST MODERNA**

### **1.2.1 Lo scenario macro: società post moderna, società informazionale**

Per cogliere gli elementi distintivi dell'attuale quadro socio-economico e culturale che danno ragione alla crescente attenzione verso le tematiche dell'orientamento, occorre fare riferimento ad alcuni aspetti che coinvolgono l'assetto complessivo dei sistemi produttivi. I fattori di cambiamento interessano, complessivamente, tutti gli assunti ed i quadri valoriali che traducono e sostanziano, nei diversi modi di intendere e organizzare, il vivere individuale e sociale nella nostra cultura<sup>41</sup>. È dalla metà degli anni Settanta che gli analisti sociali e i descrittori di scenari futuri sono impegnati nell'analisi fenomenologica di quanto avviene nelle società occidentali con l'intento di trovare un filo conduttore che possa fungere da paradigma esplicativo. Volpi<sup>42</sup> fa notare come alcuni di essi hanno parlato di società della comunicazione e dell'informazione (Toffler e McLuhan), altri di “seconda modernità”, “tarda modernità” o addirittura di “modernità liquida” (Beck, Bauman) per raffigurare la continuità-distinzione con il paradigma della società industriale inteso come momento della “prima modernità” (Beck, Giddens, Bauman). Altri autori (Lyotard, Derrida e lo stesso Volpi), parlano di “società postmoderna” per evidenziare la fine della storia lineare e delle logiche ad essa soggiacenti. Ciò che in qualche modo accomuna tutti gli autori, è il fatto di riconoscere nella presenza e diffusione dell'informazione un punto di rottura che distingue questo paradigma da quelli che lo hanno preceduto. In questo scenario spicca per originalità e profondità di analisi il lavoro svolto

---

<sup>40</sup> Mancinelli M.R. (2002), *Le componenti del processo di orientamento*, in Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, pp 115-116

<sup>41</sup> Tanucci G.(2006), *Orientamento:sviluppo di carriera e processi di apprendimento*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, collana Temi & Strumenti, Roma, pg 113-114

<sup>42</sup> Volpi C. (2004), *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano, pg. 23-24

nel corso degli ultimi dieci anni dal sociologo spagnolo Manuel Castells, il cui sforzo è stato quello di elaborare uno scenario di natura sistemica che integri i molteplici aspetti indotti dalla rivoluzione dei media e dall'avvento della globalizzazione. Il perno su cui regge tutta la sua teoria è basato “*sulla centralità ed irriducibilità delle reti e sulla loro strategicità ai fini del sostentamento e della riproducibilità dell'ordine sociale esistente*”. Ricordo in estrema sintesi quanto già accennato nel primo capitolo, ripresentando i punti fondamentali dell'analisi di Castells, così come sono stati proposti da Volpi<sup>43</sup>:

- la presenza delle reti telematiche (internet, ma non solo) nella vita quotidiana determina un rattrappimento del tempo e una contrazione dello spazio, a livello individuale, interpersonale e collettivo;
- la velocità di distribuzione-recezione dei dati e delle informazioni resa possibile dalla presenza delle reti determina un processo di “globalizzazione” della vita quotidiana, con effetti sconvolgenti nell'economia, nella politica e nella formazione delle identità individuali;
- emerge, in questo paradigma, una nuova dialettica tra il self e il net, il tentativo continuo di trovare nuovi punti di equilibrio tra le esigenze degli individui e quelle della collettività, sullo sfondo della cultura elettronica che si costruisce e decostruisce sempre più velocemente;
- declina il potere dello stato-nazione e si riduce il ruolo decisionale delle altre strutture che a esso si riferivano, dalla famiglia tradizionale al partito, dal sindacato ai sistemi di formazione istituzionalizzati;
- l'apprendimento, nella società della rete, diviene istantaneo, a spirale, segue un tracciato di flussi piuttosto che i percorsi lineari e sequenziali del passato;
- si formano nuovi valori, procedurali, e nuove tecniche di accessione che mettono in crisi i saperi tradizionali dei paradigmi canonici della tradizione.

Il sociologo opera una distinzione tra società dell'informazione e società informazionale<sup>44</sup>. Il termine “società dell'informazione” sottolinea l'importanza dell'informazione nella società; informazione intesa nel suo significato più lato, per esempio come comunicazione del sapere. Il termine “informazionale”, invece, indica l'attributo di una specifica forma di organizzazione sociale in cui lo sviluppo, l'elaborazione e la trasmissione delle informazioni diventano fonti basilari di produttività e potere grazie a nuove condizioni tecnologiche emerse in questo periodo storico. Il fatto veramente nuovo è che le reti, divenute strumenti essenziali per la gestione dell'economia, del lavoro, della cultura, della politica e della vita sociale, sono i canali attraverso i quali il dato di base - le informazioni - si organizza come insieme di elementi che hanno la caratteristica di ridurre le distanze spaziali e di annullare il tempo. Le reti ri-disegnano i tempi di sviluppo dei processi e delle funzioni sociali in un modo dinamico, aperto e flessibile.

---

<sup>43</sup> Ibidem

<sup>44</sup> Del Cimmuto A. (2006), *Società complessa, transizioni e orientamento* in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, collana Temi & Strumenti, Roma, pg 162

### 1.2.2 Globalizzazione, flessibilità e cambiamenti nell'organizzazione del lavoro

Del Cimmuto, riferendosi ad autori come Beck e Bauman, sottolinea come il nuovo tipo di società che sta affermandosi non modifica, tuttavia, le antiche contrapposizioni tra capitale e lavoro ma, paradossalmente, le presenta in forme nuove. Da un lato l'annullamento delle distanze, operato dalle comunicazioni elettroniche digitali, consente al capitale di poter scorrere liberamente nei flussi e nelle maglie della rete, quindi "immateriale", valicando i limiti un tempo costituiti dal tempo e dallo spazio fisico. Può attraversare indisturbato il mondo finanziario ed economico unificato dalla rete dei media e muoversi per cercare le condizioni più favorevoli per il suo sostentamento, anche a livello globale. Dall'altra il lavoratori e i cittadini, al contrario, sono costretti a rimanere nei luoghi "tradizionali", in cui il lavoro è inteso come attività materiale necessaria a produrre un bene, che resta quindi oggettivamente legato al territorio in cui vive, è localizzato e circoscritto, quindi meno "duttile", meno "potente". In tale processo, la conoscenza delle regole della vita in rete e dei meccanismi che la regolano sono una opportunità per tutti), anche se pochi possono profittare delle opportunità fornite dalla globalizzazione elettronica.

Rispetto al concetto di globalizzazione, Volpi<sup>45</sup> la definisce come l'insieme dei processi simbolici, tecnici, materiali e procedurali potenzialmente fruibili su scala mondiale, grazie alla diffusione del *new media* che unificano i processi decisionali e conoscitivi dei soggetti storici collegati al sistema delle reti. Prosegue inoltre l'analisi, individuando alcuni elementi che accomunano le posizioni di vari autori, seppur con pesi diversi, rispetto alla categoria della "globalizzazione"; questi elementi possono essere ricondotti ai seguenti punti:

- la formazione di un mercato finanziario globale;
- la crescente pervasività delle nuove tecnologie per lo scambio di beni e servizi;
- l'inevitabilità di una concorrenza crescente dovuta alla necessità di una competizione a livello mondiale;
- lo sviluppo di un processo di informazione e di comunicazione che unifica il pianeta in un villaggio globale;
- la formazione di una cultura globale che assume sopra di sé le culture locali attribuendo a ciascuna di esse il relativo peso specifico;
- la decadenza dello stato nazionale come soggetto decisionale autonomo a livello politico, economico e sociale.

In tale contesto ad alta intensità di mutamento e a bassa capacità di controllo, uno dei problemi più dibattuti è legato al futuro del lavoro. Gli ultimi tre decenni sono stati segnati da considerevoli evoluzioni nel campo dell'organizzazione del lavoro, che hanno avuto importanti ripercussioni in merito alla definizione dei problemi relativi all'orientamento. Guichard<sup>46</sup> individua quattro ambiti di cambiamento. Il primo di questi cambiamenti è una conseguenza delle evoluzioni tecnologiche, in quanto l'ultimo quarto del XX secolo è stato caratterizzato dall'automatizzazione e poi dall'informatizzazione della produzione. Ciò ha portato alla nascita di una nuova modalità di organizzazione del lavoro, che Guichard, riferendosi a Dubar e

---

<sup>45</sup> Volpi C.(2004), op. cit. pg. 27-28

<sup>46</sup> Guichard J.(2009), *Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo*, in Di Fabio A. (a cura di), *Career counseling e bilancio di competenze*, Giunti O.S., Firenze, pg 15

Touraine, definisce “*sistema tecnico del lavoro*”, che si caratterizza per l’ampliamento dei compiti, la polivalenza e l’esigenza di qualità. In quest’organizzazione l’attività lavorativa consiste nel controllo degli eventi dentro situazioni produttive organizzate sotto forma di reti di lavoro in cui il singolo lavoratore mette in ombra la sua posizione a favore del gruppo, adottando un atteggiamento responsabile e adattandosi a fronteggiare i rischi della produzione e delle rapide evoluzioni della tecnologia. Di conseguenza il lavoratore deve mantenere ed ampliare la propria polivalenza, in particolare formandosi nuove competenze, all’interno dell’ “*impresa che apprende*”. In questo contesto la questione dell’orientamento professionale non si limita più all’inserimento professionale, ma al suo sviluppo vocazionale nel corso dell’intera vita. Per ogni lavoratore il problema dell’orientamento professionale prende la seguente forma: “come fare il bilancio delle mie differenti esperienze e come definire (e ridefinire) dei progetti di carriera?”

Un seconda categoria di cambiamenti in materia di organizzazione del lavoro, con alto impatto sui problemi di orientamento a cui gli individui devono far fronte nel corso della loro vita, sono una conseguenza della globalizzazione dell’economia e del lavoro: lo sviluppo dei trasporti e delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione si è infatti tradotto, per le imprese, in una concorrenza agguerrita, cui esse si son dovute adattare. I cambiamenti che si sono osservati sono principalmente due. Il primo consiste nella fusione delle imprese e nell’esternalizzazione di certe produzioni, spesso in Paesi in cui la manodopera è a basso costo, ma anche in subappalto. Il secondo cambiamento è l’esito di una imponente riorganizzazione del lavoro, che ha proceduto su un duplice binario: da una parte una differenziazione all’interno delle imprese tra lavoratori periferici e lavoratori centrali; dall’altro lato, la messa in atto di un sistema di lavoro senza barriere (*boundaryless*). Nelle riflessioni di Guichard relativamente al rapporto tra lavoro precario e traiettorie di vita professionale dei lavoratori, si evidenzia come le imprese si sono adattate al cambiamento, predisponendo al proprio interno un nucleo di lavoratori “polivalenti” che assicurano la continuità delle attività al di là dei rischi e dei limiti della congiuntura economica.

A questo nucleo di lavoratori “centrali” viene sempre più spesso affiancato un nucleo di lavoratori “periferici”, operatori poco qualificati, assunti con contratto a tempo determinato quando la congiuntura è positiva e poi licenziati quando essa peggiora. Questi ultimi occupano il segmento secondario del mercato del lavoro e difficilmente riescono a raggiungere il segmento primario, quello dei lavori interessanti e maggiormente retribuiti, che resta appannaggio degli uomini, dei nativi e di chi ha seguito lunghi e costosi corsi di formazione tecnica e professionale<sup>47</sup>. Il segmento secondario è occupato soprattutto dalle donne, dai giovani e dagli immigrati che svolgono attività precarie, faticose, mal retribuite e che richiedono poca attività formativa. Le loro differenti esperienze professionali, spesso eterogenee e caratterizzate da periodi di disoccupazione, non costituiscono veramente una continuità; essi generalmente non hanno una carriera professionale. Riferendosi a Palmade, Guichard sottolinea come la precarietà professionale vada di pari passo con una precarietà crescente nelle altre sfere dell’esistenza (frequenza più elevata delle malattie, divorzi, difficoltà familiari, ecc.). Per tali persone la posta in gioco è di arrivare a trovare un senso alla loro esistenza, mentre la loro vita – soprattutto

---

<sup>47</sup> Del Cimmuto (2006), op. cit. pg. 168

professionale – è caotica. In questo contesto la nozione principale della psicologia dell'orientamento è quella di “transizione psicosociale”.

La terza categoria di cambiamenti, indicata da Guichard<sup>48</sup>, riguarda la questione del saper investire le proprie competenze. La differenziazione vista tra lavoratori centrali e periferici si è delineata nel contesto di un'organizzazione del lavoro senza barriere, ciò implica che gli impiegati siano estremamente adattabili in materia di attività lavorativa, collaborando all'interno di équipes flessibili, riunite per la durata di un progetto specifico. L'analisi di vari autori evidenzia un cambiamento tra le dimensioni psicologiche principali del contratto di lavoro; nella nuova organizzazione del lavoro, lo sviluppo della carriera dipende dall'individuo e non dall'impresa, la quale non ha più l'obbligo morale di offrire ai suoi salariati certe prospettive di carriera all'interno della struttura; il suo obbligo morale si limita ad ampliare le sue competenze. Il saper investire le proprie competenze diviene una questione centrale per chi lavora in una simile organizzazione: il reperimento, la formalizzazione, il trasferimento e l'investimento delle competenze vanno a costituire la sfida cui l'orientamento dovrà far fronte.

### **1.2.3 La costruzione di sé come sfida fondamentale dell'orientamento nelle società della modernità tardiva**

I diversi fattori finora trattati (globalizzazione, informazione, comunicazione, migrazioni) hanno come conseguenza che i legami locali, le logiche d'azione familiare, i modi di vedere propri di una comunità o di una società divengono oggetto di domanda o di messa in prospettiva e, spesso perdono di rilevanza. Guichard<sup>49</sup> riassume tale fenomeno mettendo a confronto due citazioni. La prima è di Kenneth Gergen: *“Si osserva un sovraccarico del sé che manifesta l'infusione di identità parziali attraverso la mediazione di una saturazione sociale. E ciò traduce l'emergenza di uno stato mentale plurale (miltiphrenic condition) nel quale ciascuno comincia a fare esperienza della vertigine di una molteplicità illimitata”*. La seconda è di Giddens *“A causa della ‘apertura’ della vita sociale di oggi, della pluralità crescente dei contesti di azione e della diversità delle ‘autorità’, la scelta dello stile di vita assume una importanza crescente nella costruzione di una identità e nelle attività quotidiane. L'attività riflessiva di pianificazione dell'esistenza (...) diviene un fatto più rilevante della strutturazione dell'identità in sé”*. I problemi di orientamento sopra evocati rinviano gli individui ad un interrogativo essenziale riguardo a ciò che si vuole fare della propria vita. È su tali considerazioni che Guichard pone la *costruzione di sé* quale posta in gioco ultima dell'orientamento nelle società individualiste della modernità tardiva.

Nella formulazione di tale problema, Guichard propone tre precisazioni. La prima è che tutti gli individui delle società della modernità tardiva non sono uguali di fronte a questa esigenza sociale di “costruirsi”. Riportando una riflessione di Giddens, così osserva: *“Le divisioni in classi e le altre linee fondamentali d'ineguaglianza (quali quelle legate al genere o all'etnicità) possono essere definite in parte in termini di un accesso differenziale a delle forme di attualizzazione del sé e di controllo della propria esistenza (empowerment) (...)*. La modernità, non va dimenticato, produce differenza, esclusione e marginalizzazione”. In altri

---

<sup>48</sup> Guichard J. (2009), op. cit. pg 16

<sup>49</sup> Guichard J. (2006) op. cit. pg 23

termini, secondo il vocabolario dello psicosociologo americano dell'adolescenza James Côté (1996), si differenziano in modo significativo quanto al volume del loro "capitale identitario" (che comprende sia risorse tangibili, come le risorse finanziarie o le relazioni socio-familiari sia risorse intangibili, come i sentimenti di competenza). Attualmente questo capitale identitario appare giocare un ruolo determinante in un inserimento "riuscito" nelle società postmoderne. Secondo Guichard, per fare fronte a questa sfida del "costruirsi", l'individuo non ha altra soluzione se non quella di impegnarsi in un processo riflessivo in cui possa articolare i punti di vista dell'"io", del "tu" e la posizione del "egli/ella". La riflessione su ciò che si vuole essere suppone, infatti, dei dialoghi interiori e/o interpersonali, comprendendo anche considerazioni di ordine etico.

Autori come Bourdieu, Beck e Giddens, riportati da Guichard, evidenziano come per svolgere tale riflessione su di sé sia necessario possedere un quadro di riferimento – di tradizioni e di riti – delle comunità (categorie, classi, gruppi ecc.) di appartenenza costitutive delle società anteriori, di cui oggi l'adolescente è privo. Gli "habitus individuali non sono immediatamente collegati alla struttura e alla molteplicità dei campi sociali nei quali l'individuo interagisce. Questo processo di riflessione su di sé, su ciò che sarebbe bene divenire, di fare di sé risulta così tanto più inasprito" ed il futuro appare di conseguenza ancora più incerto e portatore di rischio.

Nello sviluppo di tale capacità riflessiva, la scuola e in essa l'orientamento, può diventare luogo in cui imparare ad esercitare tale capacità, svolgendo un ruolo fondamentale per formare gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze e su ciò che vogliono fare della propria vita, in una visione che sia anche etica.

#### **1.2.4 Il contesto scolastico**

Nella definizione dei problemi relativi all'orientamento, abbiamo presentato finora questioni legate alle recenti evoluzioni dell'organizzazione delle imprese, ma un ruolo rilevante è svolto anche dall'evoluzione del sistema scolastico rispetto alla possibilità di prevedere il proprio futuro. La seconda metà del XX secolo è stata caratterizzata, in tutti i Paesi industrializzati, da un notevole aumento della scolarizzazione. Nella fase precedente le modalità di formazione prevedevano che i giovani imparassero stando a contatto con un adulto; in particolar modo il periodo di apprendistato aveva anche lo scopo di costruire una identità professionale e sociale particolarmente stabile, all'interno di una società in cui le appartenenze comunitarie giocavano un ruolo determinante.

La scuola, separando i giovani dagli adulti e distinguendo gli insegnanti dai professionisti, mira a far acquisire per prima cosa dei saperi generali e, in un secondo momento, dei saperi fare tecnici e professionali. In genere non esiste uno stretto legame tra formazione ricevuta e il mestiere che coerentemente a essa si esercita<sup>50</sup>. Per quanto riguarda la scuola, perciò, la questione si pone principalmente nella transizione da status di allievo a quello di lavoratore e, più in generale, ai vari ruoli adulti. La scuola contribuisce così alla definizione di identità molto più flessibili di quanto non fossero le identità individuali nelle società tradizionali. La scuola si è così diversificata per accogliere sempre più giovani, di diversa origine sociale e culturale, per un

---

<sup>50</sup> Guichard J.(2009) op. cit. pg. 17

periodo sempre più lungo, ponendo problemi di organizzazione e differenziazione dell'apparato, che si traduce nell'istituzione di organizzazioni scolastiche complesse. Ciò ha dato origine ad un problema di orientamento scolastico, che per gli allievi (e le proprie famiglie) corrisponde alla scelta di uno specifico percorso scolastico, tenuto conto dell'architettura del sistema scolastico, dei risultati scolastici, delle aspettative personali (e familiari) relative al futuro inserimento sociale e professionale.

Pombeni sottolinea come parlare di orientamento scolastico, in quanto processo storicizzato, cioè dentro un certo tipo di sistema formativo, debba tener conto anche della struttura e della qualità del sistema formativo all'interno del quale la persona costruisce la propria capacità di scelta e di progettazione del futuro. Ciò significa svolgere alcune riflessioni sul problema del disagio e dell'insuccesso scolastico che caratterizza ormai da diversi anni l'esperienza scolastica contemporanea<sup>51</sup>. La letteratura scientifica ha dimostrato che il disagio scolastico non è immediatamente sinonimo di insuccesso scolastico, anche se in alcuni casi si è verificata una stretta relazione tra questi due fenomeni. Malessere psicologico nei confronti della propria esperienza formativa, riuscita scolastica problematica, bocciatura e abbandono rappresentano spesso gli anelli concentrici di una spirale progressiva. Pombeni evidenzia come il disagio scolastico si configuri, innanzitutto, come una condizione di difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e l'istituzione scuola. Difficoltà persistenti e/o insuccessi formali possono rappresentare una minaccia di valorizzazione di sé durante il processo di costruzione dell'identità e contribuire allo sviluppo di un rapporto problematico fra persona e istituzioni sociali. La scuola rappresenta la prima istituzione sociale complessa in cui il bambino/adolescente sperimenta un ruolo specifico, deve rispettare un sistema di regole, assumersi degli impegni e portarli a termine, sottoponendosi ad una valutazione sui risultati raggiunti. Le ricerche hanno identificato nella carenza di competenze psico-sociali uno dei fattori ricorrenti nelle esperienze scolastiche problematiche; sarebbe cioè molto ridotta la capacità di interagire in modo attivo ed efficace con l'istituzione-scuola. Inoltre la percezione di fallimento personale e sociale, legata ad un percorso formativo problematico, diminuisce la convinzione di auto-efficacia (il sentirsi competente) rispetto anche ad esperienze diverse, in primo luogo quella lavorativa, riducendo la motivazione ad attivarsi nei confronti di questo obiettivo e lasciando spazio ad atteggiamenti e comportamenti di attesa e indifferenza nei confronti del proprio futuro professionale.

Al di là dell'intensità e delle conseguenze in termini di dispersione (che hanno comunque un costo sociale e individuale molto alto) il disagio scolastico rappresenta per bambini e adolescenti una esperienza di disorientamento (emotivo, cognitivo, relazionale, strategico-comportamentale). Riprendendo autori quali Guichard, Sarchielli e Zappalà, Maria Luisa Pombeni sottolinea come la scuola è l'esperienza sociale maggiormente in grado di condizionare non solo la rappresentazione che lo studente costruisce di se stesso, ma più in generale il suo progetto di vita. Quindi il termine "dispersione" fa riferimento a più significati, sia riferiti ai vissuti soggettivi e alle competenze individuali dello studente sia al fallimento degli obiettivi dell'istituzione; il problema cioè si pone sia in termini di risultati non conseguiti (o parzialmente

---

<sup>51</sup> Pombeni M.L. (2006), *Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento*, in Grimaldi A., Del Cimmino A. (a cura di) *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma

conseguiti) dal singolo alunno, sia in termini di perdita di un certo numero di alunni da parte dell'istituzione. Quindi la centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo non è da mettere in discussione. I documenti di riferimento sono: il Memorandum del 2000<sup>52</sup>, condiviso dagli stati membri dell'Unione Europea, in cui presenta sei messaggi-chiave per agire a favore dell'istruzione e la formazione permanente, riservando il quinto messaggio proprio all'orientamento scolastico e professionale. Inoltre nel documento successivo (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning<sup>53</sup>) prodotto dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Educazione nel maggio 2002 e contenente i quindici indicatori considerati rilevanti per la qualità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, si inserisce l'orientamento nella quarta area relativa a strategie e sistemi di sviluppo.

### 1.3 FINALITÀ E OBIETTIVI DELLE PRATICHE DI ORIENTAMENTO

I quadri ideologici in cui si è sviluppata la nostra attuale concezione delle pratiche di orientamento sono quattro<sup>54</sup>:

- 1) la *centralità dell'individuo*: fin dalle origini delle attività di orientamento proposte da Parsons, è l'individuo ad essere al centro del dispositivo e i bisogni sociali passano in secondo piano. Per Parson una buona scelta di lavoro si tradurrà in entusiasmo e amore per il lavoro, che si manifesteranno nella qualità dei prodotti e nell'ammontare della paga...riferendosi ad un testo di N. Elias (1987) la società viene vista come "società degli individui";
- 2) la *responsabilità di realizzarsi che gli viene attribuita*: l'ideologia dominante considera ogni soggetto un soggetto autonomo, responsabile e capace di indipendenza rispetto alle situazioni concrete in cui si trova coinvolto;
- 3) la *centralità dell'attività professionale nella costruzione identitaria e nell'integrazione sociale*: nei paesi ricchi del XX secolo, si ritiene che l'impegno in un'attività professionale sia un momento particolarmente importante di questo processo di costruzione di sé, la formula sembra essere "costruirsi realizzandosi attraverso la propria vocazione professionale"
- 4) *l'avvenire, considerato incerto e instabile*: il nostro modo di concepire i problemi relativi all'orientamento è determinato anche dalla nostra capacità di anticipare il futuro, che oggi prevediamo incerto, spesso instabile.

Quali sono oggi le finalità che l'orientamento dovrebbe perseguire? Guichard<sup>55</sup> nota come solitamente gli obiettivi delle pratiche di orientamento siano espliciti mentre lo stesso non avvenga per le finalità. Nel campo dell'orientamento sembra vi sia un tacito consenso per cui lo sviluppo dell'individuo e la sua capacità di far fronte alle transizioni costituiscono il centro di

---

<sup>52</sup> Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, pg 19

<sup>53</sup> European Commission (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Directorate-General for Education and Culture, Brussels, pg. 65

<sup>54</sup> Guichard J. Huteau M. (2003) op. cit. pp 9-12

<sup>55</sup> Guichard J., Huteau M. (2003) op. cit. pg. 31

tutto il meccanismo che, partendo “dalla domanda” del cliente, cerca di permettergli di trarre il meglio dalle carte che ha in mano, tenendo conto delle limitazioni che gli vengono imposte dai contesti in cui si trova. Sottolinea che, quindi, il modello dominante sia quello di un adattamento al mondo così com’è. Oggi la finalità dell’orientamento sarebbe di conseguenza quella di “preparare i giovani alla flessibilità” e di portarli ad “accettare la rivoluzione strutturale del lavoro”. La finalità dell’orientamento può essere più ampia; secondo quanto scritto da un comitato di esperti dell’UNESCO nel 1970:

“L’orientamento consiste nel rendere l’individuo capace di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di sviluppo e di svilupparle in vista di una scelta degli studi e delle attività professionali in tutte le congiunture della sua esistenza, avendo cura di servire la società e di ampliare le proprie responsabilità.”

Ciò che distingue questa definizione è il fatto che mette l’accento sullo sviluppo sociale (servire la società) e la costruzione morale (l’ampliamento delle proprie responsabilità) dell’individuo. Guichard propone un passaggio ulteriore – in un momento in cui la questione identitaria appare ormai cruciale - individuando nell’orientamento la finalità di aiutare l’individuo a prendere coscienza dei limiti delle cornici identitarie che costituiscono il suo “piccolo” mondo. Per poter prendere in carico la persona nella sua totalità, è importante considerare anche i suoi aspetti negativi spesso legati in maniera indissolubile a determinate cristallizzazioni identitarie, di cui l’essere umano ha dato prova nel corso del XX secolo. Guichard fa notare come i diversi approcci ci spiegano piuttosto bene come diventare ingegneri, ma non ci dicono nulla su ciò che farà questo ingegnere: partecipare allo sviluppo di una regione desertificata o redigere i piani di un dispositivo destinato ad annientare interi gruppi. Propone quindi come finalità principale della consulenza di orientamento il “*dare l’occasione di (ri)stabilirsi come persona, ovvero come prodotto ternario (io-tu-lui) della relazione dialogica con gli altri, relazione che lo costituisce in quanto tale e lo porta, ogni volta che si reinstaura, a distanziarsi da ciascuna delle cristallizzazioni di sé*”<sup>56</sup>.

### **1.3.1 I bisogni di orientamento degli adolescenti**

Parlando dei protagonisti dell’orientamento nella fascia che interessa in modo particolare questo lavoro, non possiamo non accennare al fatto che gli studenti che frequentano la scuola secondaria di primo e secondo grado sono degli adolescenti, le cui caratteristiche influenzano gli obiettivi delle pratiche di orientamento realizzate all’interno delle scuole.

L’adolescenza è quella fase dello sviluppo umano, generalmente compresa tra gli 11 e 18 anni in cui l’individuo acquisisce sia le caratteristiche fisiche e bio-fisiologiche, sia le competenze cognitive e sociali per inserirsi a pieno titolo nel mondo degli adulti.<sup>57</sup> Nelle riflessioni proposte da Mancinelli, le teorie più significative sono la teoria di Erikson<sup>58</sup> sullo sviluppo dell’identità e quella di Havighurst<sup>59</sup> relativa ai “compiti di sviluppo”, in quanto hanno

---

<sup>56</sup>Ivi pg. 33

<sup>57</sup> Mancinelli M.R., Manto M.C., (2002) *I bisogni orientativi in età evolutiva*, in Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, pp 21-22

<sup>58</sup> Erikson E. (1950), *Infanzia e società*, Armando, Roma testo indicato in Mancinelli M.R. (2002) op. cit.

<sup>59</sup> Havighurst R.J.(1953), *Human developmental and education*, Davis Mc Key, New York

dato un contributo essenziale alla comprensione del periodo adolescenziale. Secondo la teoria di Erikson la vita dell'uomo è articolata in otto stadi successivi, ognuno dei quali è caratterizzato da un conflitto bipolare che deve essere risolto per passare allo stadio successivo. Il quinto stadio, che corrisponde al periodo dell'adolescenza, è caratterizzato dal problema dell'identità. L'identità personale, per Erikson, è basata su due aspetti fondamentali: *“la percezione dell'essere se stessi e della continuità della propria esistenza nel tempo e nello spazio; la percezione che gli altri riconoscono il nostro essere e la nostra continuità”*. Per lo studioso, la formazione dell'identità è il fenomeno più significativo dell'esistenza e lo considera il compito fondamentale dell'adolescenza.

La costituzione di una identità autonoma e integra consiste nel riconoscersi come persona unica con credenze, valori e idee coerenti riguardanti importanti aspetti del modo e nello stesso tempo con un forte senso della propria dignità in quanto essere umano. La ricerca di una identità da parte dell'adolescente è spesso difficile e conflittuale. Erikson ha utilizzato il termine di *“acquisizione dell'identità”* per indicare l'esito positivo di tale conflitto e quello di *“diffusione dell'identità”* per indicare l'esito negativo. La nozione di *“compiti di sviluppo”*, invece, si riferisce ai problemi che gli adolescenti incontrano nei vari momenti della loro esperienza di vita. Secondo Havighurst, che per primo ha usato questo concetto, la vita degli individui è costituita da una successione di compiti che devono essere affrontati e risolti al momento opportuno. Per quanto riguarda i compiti specifici dell'adolescenza ne individua dieci: instaurare relazioni nuove e più mature con i coetanei di entrambi i sessi; acquisire un ruolo sociale femminile o maschile; accettare il proprio corpo e usarlo in modo efficace; conseguire indipendenza emotiva dai genitori e dagli adulti; raggiungere la sicurezza e l'indipendenza economica; orientarsi verso una occupazione o una professione; prepararsi al matrimonio e alla vita familiare; sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per la vita sociale; acquisire un comportamento sociale responsabile; assumere un sistema di valori ed una coscienza etica come guida al proprio comportamento. I compiti di sviluppo descritti da Havighurst risentono del periodo storico nel quale sono stati formulati e pertanto non tutti sono validi ancora oggi. Tra i più significativi ai nostri giorni possiamo considerare i compiti di sviluppo che riguardano l'ambito affettivo-relazionale e sessuale, l'ambito dei rapporti con la famiglia, l'ambito della scuola, l'ambito professionale. Accanto al concetto di compiti di sviluppo è importante considerare la nozione di *“far fronte ai compiti di sviluppo”*, detta anche *“coping”*. Questa nozione indica quanta energia deve impiegare l'adolescente per costruire la propria identità trovando una soluzione ai compiti di sviluppo che incontra.

Il processo di orientamento, chiedendo all'individuo di valutare se stesso per quello che è stato fino a quel momento e di progettare il suo futuro sulla base di quello che potenzialmente potrà diventare negli anni successivi, mette in discussione proprio il concetto di identità.

L'intervento di orientamento in genere e, con gli adolescenti in particolare, tende quindi a configurarsi come l'insieme di azioni che possono supportarlo nella costruzione della propria identità personale, sociale e professionale e nel positivo superamento della situazione problematica in cui si trova. Naturalmente l'intervento orientativo sarà calibrato in rapporto non

soltanto alla categoria generale di utenti a cui si rivolge, ma soprattutto ai singoli individui che fanno parte di questa categoria.

Nell'individuare le richieste e i bisogni orientativi degli adolescenti, Mancinelli<sup>60</sup> riporta i risultati di una ricerca effettuata presso il CROSS<sup>61</sup> dell'Università Cattolica di Milano nell'anno accademico 1999-2000 su adolescenti che si rivolgono ai centri di orientamento. Si possono rilevare quattro categorie di bisogni orientativi.

### *1) Bisogni legati al processo decisionale*

La richiesta è quella di essere supportati nella scelta del percorso da seguire al termine della scuola secondaria di primo grado o di secondo grado ed uscire così dalla situazione di ansia o di incertezza in cui si trovano. Questo tipo di bisogno comporta in primo luogo la necessità di acquisire una conoscenza di sé stessi più chiara e approfondita, in modo da compiere una scelta maggiormente rispondente alle proprie aspirazioni e alle proprie possibilità. L'inadeguata conoscenza di sé è dovuta in parte al periodo evolutivo che stanno vivendo e in parte ad una mancata disponibilità dell'ambiente scolastico e familiare a far emergere e a valorizzare aspetti particolari della loro personalità.

All'interno di questa categoria rientra anche il bisogno di supporto emotivo di alcuni adolescenti che vivono uno stato di totale disorientamento, che non consente loro di prendere alcuna direzione, né di avere consapevolezza delle risorse personali o di quelle dell'ambiente. Questo bisogno esprime livelli d'ansia molto elevati e un livello di disorganizzazione cognitiva o uno stato di disagio sociale che rende necessario un intervento più specialistico. Un ulteriore bisogno espresso dagli adolescenti riguarda l'acquisizione di informazioni chiare e corrette sulle possibilità formative e lavorative disponibili, anche in rapporto alla nuova riforma del sistema scolastico e alle politiche attive del lavoro.

Spesso la problematica presentata fa riferimento alla mancanza di un "progetto personale" che, partendo da un'analisi obiettiva della situazione attuale consente di porsi delle mete realistiche da raggiungere attraverso una serie di tappe intermedie e progressive. Mancando la progettualità, viene a mancare anche la capacità di prendere delle decisioni.

### *2) Bisogni legati alla fase di sviluppo*

Un secondo gruppo di bisogni orientativi è legato alla fase di sviluppo degli adolescenti che manifestano problemi relativi a conflitti relativi all'immagine di sé, la cui non accettazione si riflette negativamente sull'autostima del ragazzo e quindi investe tutti gli altri aspetti della sua vita connotandoli come deludenti e fallimentari già in partenza. Ciò comporta inevitabilmente un inadeguato senso di autoefficacia e quindi la sensazione, se non la certezza, di non essere in alcun modo in grado di incidere sull'ambiente e sulla propria situazione. Accanto a questi vanno considerati i problemi interpersonali e sociali che nascono nelle relazioni con gli altri (adulti e coetanei). Un servizio di orientamento può in molti casi aiutare il ragazzo a riacquistare fiducia nelle sue possibilità e tentare di ricostruire il proprio senso di identità, a far fronte ad alcune

---

<sup>60</sup> Mancinelli M.R. (2002) op. cit., pp24-26

<sup>61</sup> Centro di ricerca sull'orientamento scolastico - professionale e sullo sviluppo organizzativo (CROSS)

situazioni problematiche relative al suo contesto di vita, a risolvere una conflittualità intrinseca al rapporto genitori-figli, mentre in altri casi è necessario l'invio a servizi specialistici.

### 3) *Bisogni legati all'insuccesso scolastico*

L'aver accumulato uno o più fallimenti scolastici spinge il ragazzo a rivolgersi ai servizi di orientamento. I motivi alla base dell'insuccesso possono essere diversi: difficoltà relazionali con gli insegnanti, problemi di inserimento nella classe, impatto negativo con il nuovo contesto, difficoltà di apprendimento dei contenuti delle materie, scarso interesse per lo studio, valori diversi da quelli proposti dall'istituzione scolastica. Questi sono i ragazzi che dopo alcuni anni abbandonano la scuola e cercano un'altra strada da percorrere. L'intervento di orientamento può fare molto a cominciare dalla rimotivazione e recupero dell'autostima e dell'identità, all'elaborazione di un progetto professionale fino all'inserimento in un corso di formazione professionale.

### 4) *Bisogni legati ai conflitti familiari*

Vi sono ragazzi che hanno bisogno dell'intervento di orientamento per evidenti contrasti con le aspettative e le aspirazioni dei genitori. Sono ragazzi che cercano nell'orientatore un sostegno ai loro desideri, un aiuto per organizzare il loro progetto scolastico/professionale che spesso contrasta con quello dei genitori. Da queste brevi considerazioni emerge chiaramente l'importanza di conoscere le caratteristiche degli utenti degli interventi di orientamento e soprattutto di saper individuare i bisogni sottesi alle loro richieste. Questo comporta inevitabilmente una diversificazione delle azioni e degli operatori, affiancando docenti ed esperti con competenze diverse.

## **1.3.2 Le situazioni di transizione come esperienza di disorientamento**

Per esplicitare i bisogni di orientamento, Pombeni<sup>62</sup> parte dall'ipotesi per cui le situazioni di transizione rappresentino per la persona delle potenziali esperienze di disorientamento in virtù dei cambiamenti che possono comportare o dell'aumento di complessità che introducono rispetto a una situazione precedentemente sperimentata. La possibilità per il soggetto di dominare cognitivamente ed emotivamente l'elemento *novità* e/o l'elemento *complessità* è legata in parte anche alla sua capacità di *muoversi in maniera soddisfacente* all'interno di questi elementi, cioè di *sapersi orientare*. L'obiettivo dell'azione di orientamento è quello di aumentare le competenze orientative. Le principali tipologie di transizione connesse al processo di orientamento si distinguono in:

- a) *situazioni di transizione connesse ai processi decisionali*, cioè momenti critici inerenti le scelte che segnano l'evoluzione della carriera scolastica e lavorativa;
- b) *situazioni di transizione connesse ai momenti di impatto organizzativo*, come i passaggi fra cicli di studio, quello dalla scuola al mondo del lavoro;
- c) *situazioni di transizione legate a una temporanea perdita di ruolo (studente)* nel corso della propria carriera formativa in virtù di eventi non liberamente scelti dal soggetto o di

---

<sup>62</sup> Pombeni M.R.(1996) op. cit. pp 41-44

crisi soggettive che portano ad una uscita, anche se non sempre elaborata in modo consapevole, dalla situazione formativa (come ad esempio l'abbandono scolastico).

a) *Il processo di scelta*

Gli studi psicologici che si sono occupati della spiegazione del *processo di scelta*, hanno individuato due approcci. Un primo approccio che spiega la presa di decisione a partire da una *variabile dominante*, cioè un fattore prioritario cui è riconducibile l'evoluzione della carriera formativa e professionale della persona. Nella storia dell'orientamento abbiamo visto che tale fattore è stato identificato nelle diverse fasi, nelle attitudini, negli interessi e nelle inclinazioni. Pombeni, facendo riferimento a contributi più recenti (Honest e Edwards 1986, Marro e Vouillot 1991; Moor, Jensen e Hanch 1990) presenta un secondo approccio che spiega la scelta come prodotto dell'*interazione di alcuni fattori* che chiamano in causa sia le contingenze di scelta che l'intenzionalità della persona. Vengono proposti tre macrofattori la cui diversa combinazione può portare a elaborare decisioni e carriere formative e lavorative assai diverse tra loro.

Un *primo fattore* è rappresentato dall'insieme di informazioni che il soggetto ha a disposizione a proposito di se stesso in un dato momento della propria esperienza di vita; si tratta sia di elementi di auto percezione che di elementi forniti da altri significativi. L'*immagine di sé* va intesa come "un insieme strutturato di elementi e di informazioni significative, ricevute dagli altri e contemporaneamente costruiti dall'individuo a proposito di se stesso (...) un'organizzazione di tratti, qualità, caratteristiche che il soggetto attribuisce a se stesso"<sup>63</sup>. Anche se nell'attuale contesto socioeconomico la scelta può presentarsi in maniera ricorrente, si configura comunque di volta in volta come un nuovo compito di sviluppo teso alla costruzione di un rapporto soddisfacente fra l'individuo e il suo mondo sociale.

Un *secondo fattore* che interviene nel processo decisionale è da riferirsi alla gamma di significati e di valori che il soggetto si costruisce all'interno dei propri gruppi sociali di appartenenza nei confronti dell'oggetto *scuola* (o in senso più lato di *formazione*) e dell'oggetto *lavoro*.

Un *terzo fattore* che entra in gioco nella scelta va individuato nella rete di condizionamenti, di vincoli, di contingenze e di opportunità presenti nell'ambiente e nella storia del singolo. La scelta, o meglio le progressive scelte che la persona opera nel corso della propria carriera scolastica e lavorativa, risultano essere il prodotto dell'interazione dei diversi fattori in gioco, in parte di *tipo soggettivo* (caratteristiche individuali, gli interessi, le attitudini, la prospettiva temporale ecc.), in parte di *ordine sociale* (come le appartenenze familiari, i contesti culturali, le rappresentazioni sociali, ecc.) e in parte di *carattere strutturale e situazionale* (come lo sviluppo economico, locale, le opportunità formative, le prospettive occupazionali ecc.)

I *bisogni orientativi*<sup>64</sup> della persona che si trova ad affrontare un processo di scelta fra differenti opportunità, sono riconducibili alla necessità di:

---

<sup>63</sup> Palmonari A. (1989) *Le rappresentazioni sociali*, in *Giornale Italiano di Psicologia* n.12, indicato in Pombeni M.R. (1996) op cit, pp 43

<sup>64</sup> Pombeni M.R. (1996) op.cit. pp 46

- *aumentare il proprio livello di consapevolezza* rispetto alle variabili che intervengono nel processo;
- *incrementare la capacità di lettura* dei singoli fattori (caratteristiche e risorse personali, influenze e condizionamenti culturali, ecc.) attraverso il confronto e la rielaborazione personale per *sviluppare competenze di analisi e di valutazione critica*;
- *acquisire metodologie* per una ricerca attiva delle informazioni necessarie a costruire il proprio progetto di scelta;
- *elaborare piani concreti* di azione finalizzati a realizzare la decisione presa;
- *prefigurare se stesso/a dentro la nuova situazione* ed elaborare strategie di fronteggiamento dei nuovi compiti chiesti dal contesto.

b) *L'impatto organizzativo*

Una seconda tipologia di situazioni di transizione va riferita ai momenti di impatto organizzativo, come i passaggi fra i cicli di studio (i vari passaggi nei diversi cicli scolastici). Indipendentemente dalla correttezza della decisione presa, la fase di impatto e di inserimento nella nuova organizzazione scolastica rappresenta per lo studente un'esperienza di potenziale disorganizzazione psicologica. Questo tipo di situazione di transizione richiede allo studente di sviluppare competenze orientative specifiche, finalizzate a:

- *ambientarsi nel contesto in cui si inserisce*, per imparare a muoversi e a dominare cognitivamente uno spazio più complesso rispetto a quello precedentemente sperimentato;
- *decodificare le regole di funzionamento e di sviluppo* del sistema organizzativo di cui entra a far parte;
- *costruire rapporti significativi* (di tipo orizzontale o simmetrico) con alcuni partner della propria esperienza, come i compagni di classe e gli studenti degli ultimi anni del ciclo di studi;
- *gestire relazioni asimmetriche* con gli insegnanti, imparando a modulare la presentazione di sé in rapporto alle differenze di ruolo e alle caratteristiche personali dei diversi interlocutori istituzionali;
- *valutare le proprie risorse* per rispondere in modo soddisfacente alle richieste dell'organizzazione ed essere in grado di svolgere positivamente il proprio ruolo;
- *monitorare l'andamento del proprio rendimento scolastico* e gli esiti del processo di socializzazione organizzativa.

### c) *La perdita di ruolo*

Una terza tipologia di esperienze di transizione si ha in caso di temporanea perdita di ruolo a causa di eventi non programmati e non previsti dal soggetto o in rapporto all'insorgere di fattori di crisi soggettiva che portano ad un abbandono dell'esperienza formativa o lavorativa da parte dello stesso interessato. Per quanto riguarda l'ambito scolastico, l'esempio chiave è il caso di abbandono scolastico. Pombeni fa notare come tali ragazzi sperimentino una condizione di disorientamento legata alla perdita del *ruolo studente* e alla difficoltà di acquisirne un altro attraverso il reinserimento in un'altra realtà formativa o attraverso l'ingresso nel mondo del lavoro, soluzione spesso percepita come opportunità per ridefinirsi positivamente dopo l'insuccesso scolastico.

Il bisogno orientativo prioritario consiste nella necessità di ricostruirsi una credibilità soprattutto di fronte a se stessi, attraverso l'esperienza di nuovi percorsi che possano facilitare una sperimentazione positiva di sé, aumentando il proprio livello di autostima (compromesso dai ripetuti insuccessi) e potenziare la propria percezione di adeguatezza (*self-efficacy*) rispetto al superamento di nuovi compiti evolutivi.

Questa fase di transizione è caratterizzata dal *non essere* (né studente, né lavoratore) e dal *non fare* (non avere tempo scandito da impegni predefiniti), e per gestirla è prioritario stimolare la *motivazione alla sperimentazione di sé* in situazioni concrete e la ricostruzione di capacità di *canalizzazione positiva del proprio impegno* verso obiettivi realistici e raggiungibili. L'intervento di orientamento mira quindi a maturare una *pensabilità positiva* di sé in questa situazione, che possa diventare così prerequisito per una loro partecipazione attiva al successivo processo formativo; questo rappresenta la condizione minimale affinché la nuova esperienza non si trasformi in un ulteriore insuccesso incrementando il sentimento di disagio e disorientamento del ragazzo.

### 1.3.3 **Le dimensioni del processo di orientamento**

In una visuale ampia e multidimensionale l'orientamento nella scuola assume una molteplicità di funzioni di cui bisogna tenerne conto nella realizzazione degli interventi. Le tre dimensioni fondamentali sono: informativa, formativa, consulenziale<sup>65</sup>.

#### a) *dimensione informativa*

L'orientamento nella sua dimensione operativa mira a fornire al soggetto tutte quelle informazioni che gli permettono di leggere la complessa realtà sociale e culturale in continuo cambiamento e di servirsene in funzione delle proprie potenzialità e del proprio progetto professionale. Oggi l'accesso all'informazione è sicuramente facilitato; il passaggio alla società della conoscenza ha trasformato il senso e il modo di lavorare, ha favorito il nascere di nuove professioni, la trasformazione dei vecchi mestieri e la scomparsa definitiva di altri. Il progresso

---

<sup>65</sup> Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), 1999, Rapporto finale della "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998", Roma, pp 24-32

tecnologico offre molteplici possibilità di esplorazione del mondo del lavoro e i mass-media rendono accessibili molte utili informazioni a tutti i livelli di età.

L'informazione offre un orizzonte professionale, sociale e culturale ampio da conoscere e da vagliare in vista della scelta da fare, rappresenta un aiuto ed un potenziamento all'autovalutazione e alla decisione, è un supporto conoscitivo che funge da fattore motivante in quanto sviluppa interessi professionali nuovi e sollecita nelle persone l'esigenza di coltivare altre competenze più adeguate a fronteggiare situazioni lavorative in cambiamento. Mettere a disposizione una molteplicità di dati può non essere sufficiente, in quanto di fronte alla quantità dei dati i soggetti hanno bisogno di strumenti culturali che li aiutino a decodificare, selezionare e discriminare in maniera critica per essere in grado di orientare le scelte nella direzione della propria progettualità professionale e della realizzazione personale. L'orientamento visto soltanto come momento informativo rischia di restringere notevolmente il suo campo di azione. È indispensabile puntare sulla dimensione formativa più globale, agganciandosi anche a quella di consulenza che può offrire un aiuto insostituibile non solo ai destinatari diretti ma anche a tutti i soggetti interessati e coinvolti nel processo orientativo.

#### *b) dimensione formativa*

La dimensione formativa è centrale e offre ai destinatari occasioni di sviluppo della personalità, sia in termini di presa di coscienza di sé e della propria identità di fronte a un contesto sociale in cui operare delle scelte. Gli interventi di orientamento formativo si riferiscono ad azioni realizzate all'interno delle attività formative, mirate essenzialmente a promuovere nel soggetto una piena consapevolezza di sé. L'obiettivo di fondo è sempre quello di rendere il soggetto protagonista delle sue azioni e di favorire quindi l'autorientamento.

#### *c) dimensione di consulenza*

La *consulenza* costituisce, insieme alle altre, una dimensione fondamentale del servizio di orientamento ed è considerata una delle tante tecniche orientative a cui si ricorre per facilitare i processi decisionali, per chiarificare o indurre motivazioni, per scoprire le proprie attitudini e risorse ed orientare nella direzione di una scelta. Quando è rivolta ai singoli soggetti può assumere la connotazione di "*relazione di aiuto*" nella dinamica della scelta, nei processi decisionali e/o di ri-orientamento, o di "*terapia*" nei casi di disorientamento e/o disadattamento.

Il counseling si distingue dalle altre tecniche orientative e, con le parole di Pietrofesa<sup>66</sup>, possiamo dire che consiste nell'aiuto che lo specialista offre al soggetto perché possa conoscersi meglio, migliorare le sue capacità, modificare se è necessario il suo comportamento e risolvere i problemi che gli impediscono una crescita integrale. Attraverso il counseling si tenta di promuovere un adattamento generale del soggetto, potenziare le sue capacità, rimuovere gli ostacoli allo sviluppo nelle sue diverse aree (fisica, intellettuale, affettiva, sociale ecc.) e aiutarlo a vivere e a decidere in modo autonomo, al fine di inserirsi validamente nella società e soprattutto nel mondo del lavoro. In alcuni paesi esso rappresenta una modalità privilegiata per fare

---

<sup>66</sup> J.J. Pietrofesa et al. (1978) *Counseling theory, research and practice*, Chicago, R. McNally indicato in Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), 1999, Rapporto finale della "*Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998*", Roma, pp 31

orientamento. Si preferisce parlare di consulenza psicologica o psicopedagogica<sup>67</sup>, quando la consulenza, realizzata nel colloquio personale, la diagnosi individuale o di gruppo, le dinamiche di gruppo, mira a favorire nel soggetto la conoscenza di sé, la scoperta delle proprie attitudini e la chiarificazione delle motivazioni per giungere a definire un proprio progetto professionale ed individuare le vie per attuarlo, poiché ci si muove su un terreno tipicamente psicologico. La consulenza orientativa si colloca prevalentemente sul versante psicopedagogico più che clinico. Inoltre la funzione di “prevenzione” o di “recupero” e quella più propriamente “terapeutica” sono parte integrante della consulenza psicologica che in un servizio di orientamento costituisce un momento importante del processo orientativo, talvolta necessario, ma richiede interventi specialisti e pluriprofessionali.

#### **1.3.4 Le componenti e gli obiettivi operativi del processo di orientamento**

Orientare vuol dire fornire alla persona gli “strumenti” necessari per conoscere se stessi e la realtà esterna, per definire i propri obiettivi formativi e lavorativi tenendo nella giusta considerazione i bisogni e le caratteristiche individuali (abilità, conoscenze, interessi ...) e le alternative professionali più plausibili in rapporto alle esigenze del mercato del lavoro<sup>68</sup>. Questo al fine di prendere decisioni autonome e responsabili, mettere in atto comportamenti adeguati alla realizzazione del progetto formativo/professionale, adattarsi positivamente all’ambiente in cui la persona intende inserirsi, affrontare positivamente la transizione e il cambiamento. Allo scopo di conseguire tali obiettivi ogni processo di orientamento tiene conto di una serie di fattori di ordine psicologico, sociale, culturale ed economico strettamente connessi tra di loro e legati alla realtà sia sociale sia individuale. Nella concezione più attuale dell’orientamento, l’individuo viene considerato nella sua *globalità*, sia in rapporto a interessi, abilità, motivazioni e caratteristiche personali, sia in relazione ai fattori sociali che influiscono sul suo sviluppo personale e professionale (ideologie, valori, norme comportamentali), sia in funzione dell’insieme delle possibilità formative e lavorative che la società offre, in un’ottica di reciproca interdipendenza. Mancinelli sottolinea che per affrontare in termini operativi il discorso sui contenuti del processo orientativo è opportuno non solo definire i fattori generali (individuo, gruppo di appartenenza, società) ma anche le singole *variabili* che ad essi afferiscono e che devono essere ben chiare nella mente dell’operatore nel momento in cui progetta o mette in atto un’azione orientativa, sia essa di carattere informativo, formativo o di consulenza individuale.

Le variabili che vengono proposte sono quelle che ricoprono maggiore importanza nei percorsi di orientamento scolastico e professionale rivolta ad adolescenti e giovani adulti che devono scegliere un corso di studi o un primo impiego. Parlando di attività orientativa si fa riferimento sia al counseling individuale, finalizzato a supportare lo studente in un particolare momento della sua vita scolastica, che all’orientamento formativo più a lungo termine come

---

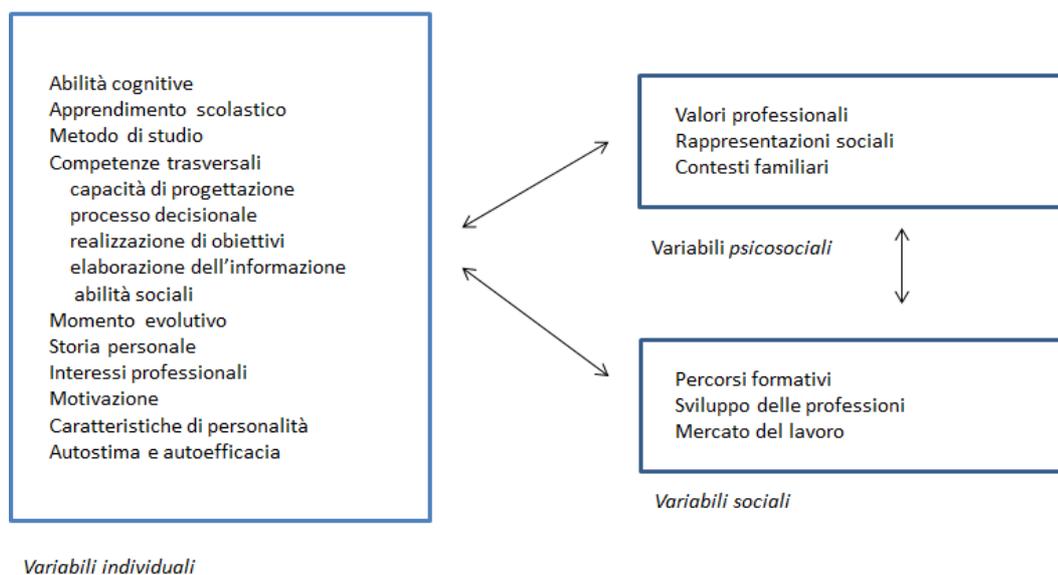
<sup>67</sup> Per *consulenza psicopedagogica* si intende l’assistenza e l’aiuto rivolti alle persone che si occupano in vari modi dell’educazione, affinché possano guidare ed agevolare lo sviluppo fisico, intellettuale e morale sia nei soggetti “normali”, sia in quelli minorati od affetti da disturbi della personalità, che hanno invece bisogno di una assistenza particolare in quanto devono essere aiutati a risolvere problemi educativi fuori della norma (Visconti W., *Consulenza psicopedagogica*, in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino-Leumann-Roma, Editrici LDC-LAS-SEI 1997 indicato in Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), 1999, op. cit. pp 32

<sup>68</sup> Mancinelli M.R. (2002), op. cit. 115

quello che può essere attuato in ambito scolastico. Il modello proposto rappresenta un a”mappa mentale” che può guidare l’azione orientativa. Le variabili sono distinte in tre macro categorie: variabili psicologiche, variabili psico-sociali e variabili sociali, schematicamente indicate in (Fig.1):

L’obiettivo dell’orientatore è quello di stimolare un processo di *crescita* e di *responsabilizzazione*, aiutando le persone a trovare dentro di sé le risposte ad alcune domande di fondo (quali sono i loro interessi, le motivazioni, i progetti di vita, le possibilità concrete di realizzarli) e rendendole capaci di compiere le proprie scelte, di prendere decisioni e di metterle in pratica. Ciò richiede una preparazione teorica e metodologica specifica da parte di chi svolge tale ruolo. Le componenti del processo orientativo sono numerose e fanno riferimento ai principi teorici e metodologici di discipline diverse come la psicologia, la pedagogia, la sociologia, l’economia. Tenendo presente tale interdisciplinarietà dell’orientamento, Mancinelli evidenzia come è possibile superare una visione spesso dogmatica, ristretta e personale dell’orientamento che porta l’operatore ad adottare sempre lo stesso tipo di intervento indipendentemente dalla situazione e dal bisogno della persona che ha davanti.

**Figura 1:** Variabili che intervengono nel processo di orientamento (M.R. Mancinelli,2002)



### *Gli obiettivi operativi dell’orientamento*

Per conseguire gli obiettivi dell’orientamento nella scuola, occorre tener conto sia delle variabili personali che sociali. Rispetto alle componenti sopra riportate, indichiamo nei seguenti compiti gli *obiettivi operativi dell’orientamento*, che si articolano lungo le fasi evolutive del soggetto fino ad abbracciare tutti i cicli vitali dell’individuo; possono essere schematicamente

raggruppate in tre grandi ambiti: *la conoscenza di sé, la conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, la progettualità e la capacità decisionale*<sup>69</sup>.

a) *Conoscenza di sé*

Centrale è la considerazione delle variabili personali per favorire nei soggetti la conoscenza di sé che comprende le attitudini, le abilità, le preferenze, le aspirazioni, gli interessi e i valori in ordine alla costruzione della propria identità e dello sviluppo di una progettualità professionale capace di far fronte al cambiamento.

Secondo Viglietti<sup>70</sup> tale dimensione costituisce una guida per conoscere bene se stesso nelle sue realtà individuali, ambientali, familiari e sociali, prendendo atto cioè delle sue attitudini e capacità, dei suoi stili cognitivi, delle sue tendenze all'auto o etero responsabilizzazione degli atti che compie, delle motivazioni che lo guidano e dei valori che persegue, delle doti della sua personalità e delle sue realizzazioni di studio e di lavoro. Le variabili psicologiche fondamentali di tale area sono quindi: le attitudini, gli interessi professionali, i valori professionali, i tratti e le caratteristiche della professionalità.

b) *Conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni*

Le caratteristiche personali devono essere messe in rapporto con la situazione occupazionale. Per tale ragione un altro importante obiettivo operativo dell'orientamento è fornire al soggetto chiare indicazioni che gli permettano di possedere una migliore conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, in modo da promuovere l'acquisizione sia di competenze, di conoscenze e strumenti in vista di una scelta formativa e/o professionale, sia l'apprendimento della capacità di gestire tutte le informazioni utili al proprio inserimento lavorativo o all'incremento della propria progettualità professionale.<sup>71</sup> Acquisire una conoscenza adeguata delle opportunità formative e lavorative del territorio è indispensabile per progettare il proprio futuro professionale. In questo senso orientare significa offrire strumenti di analisi e di valutazione della realtà sociale e culturale, indicare le coordinate sociologiche, economiche ed occupazionali che aiutino le persone a capire i cambiamenti in atto nel mondo del lavoro. In tal senso occorre promuovere una educazione al cambiamento e alla transizione per sviluppare la flessibilità necessaria a gestire positivamente il cambiamento e sapersi adattare alle condizioni lavorative sempre più mutevoli.

La conoscenza e il contatto con il mondo del lavoro costituisce perciò una meta essenziale dell'orientamento e in tal senso sono fondamentali le azioni di raccordo tra scuola-formazione professionale-mondo del lavoro. L'informazione svolge una funzione essenziale solo se è orientata a promuovere la maturazione dell'individuo alla scelta (processo orientativo) e non a persuadere ad una scelta nella direzione di interessi esterni al soggetto (processo selettivo).

---

<sup>69</sup> Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), 1999, Rapporto finale della "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998", Roma, pp 35-36

<sup>70</sup> Viglietti M. (1988), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, pp 59

<sup>71</sup> Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), 1999, op. cit. pp 38

Viglietti<sup>72</sup> sottolinea che nell'orientamento scolastico si richiede una *informazione educativa*, una informazione che diventi formazione ad una scelta libera. Ciò richiede che l'informazione non sia passiva per il cliente considerato come "colui che unicamente riceve", ma di una informazione *partecipata* che richiede *comunicazione* tra chi informa e chi è informato in modo che l'informazione venga assimilata e valorizzata, così da adattarsi alle esigenze di chi la riceve. Scopo fondamentale dell'informazione non è, dunque, semplicemente quello di *documentare*, ma quello di condurre l'individuo alla conoscenza: di sé e del suo ambiente familiare, da un lato, e dell'insieme delle strutture esterne e dei gruppi sociali in cui dovrà inserirsi, dall'altro. Promuove cioè nell'alunno una migliore conoscenza generale delle strutture scolastiche (i tipi di scuole e i vari livelli di studio nei singoli rami; i tipi di insegnamento prevalentemente praticati, e le possibilità di passaggio dall'uno all'altro) ed in particolare dell'istituzione scolastica nella quale intende inserirsi.

Viglietti evidenzia come lo scopo fondamentale della presentazione di tutti i dati in una progressiva informazione, è quello di dar occasione all'alunno di mettere in relazione tra loro l'insieme di queste conoscenze perché possa trarne, riflessamente, delle conclusioni "personalmente sentite" e per ciò stesso coinvolgenti il suo io nel compito del suo orientamento. *Informare vuol dire far fare dei confronti per poi scegliere responsabilmente*. Questo tipo di informazione, promosso in modo globale e continuo, dall'insieme del corpo insegnanti, specie in rapporto all'iniziazione ai problemi economici e sociali, e da persone esperte, relativamente alla natura delle possibili professioni, in collaborazione con gli insegnanti e i genitori, costituisce la fase del processo orientativo che porta più direttamente alla decisione finale di orientamento che culmina nell'inserimento professionale dell'individuo.

L'obiettivo dell'informazione non è quello di "far vedere", ma quello di dare un metodo per imparare a scegliere e a diventare capace di decidere. Diventa importante quindi intervenire con i giovani, per porli in un *atteggiamento di ricerca attiva*, lottando contro gli stereotipi professionali e gli standard tradizionali che limitano gli orizzonti, attivando in loro il *senso critico* attraverso il confronto di documentate informazioni, in modo che queste si trasformino in un'azione educativa che prepari ad effettuare, in modo cosciente e motivato, le scelte relative al loro orientamento.

Una fase importante del processo di informazione è quella di controllare gli effetti; la validità di un procedimento educativo è verificata dagli effetti che produce o meglio dal grado di corrispondenza esistente tra il procedimento educativo e gli obiettivi che ci si era proposti di raggiungere con la sua attuazione. A tal fine Viglietti<sup>73</sup> suggerisce la verifica rispetto ai seguenti obiettivi: l'informazione educativa dovrebbe:

- *migliorare le conoscenze delle carriere professionali e scolastiche possibili dopo la scuola secondaria di primo grado ed in conseguenza;*
- *modificare gli stereotipi professionali correnti e gli atteggiamenti che ne derivano;*
- *produrre dei cambiamenti sul modo di informarsi;*

---

<sup>72</sup> Viglietti M. (1988), op. cit. pp 116-117

<sup>73</sup> Ivi, pp 130

- *aumentare la coerenza delle decisioni personali* a causa della maggior chiarezza apportata sulle relazioni esistenti tra motivazioni, interessi, atteggiamenti e scelte, e promuovere il passaggio da un atteggiamento puramente affettivo (scelgo perché mi permette di raggiungere questo o quello scopo);
- *sviluppare un atteggiamento attivo di ricerca* per precisare maggiormente il proprio progetto di scelta professionale, invogliando ad ampliare le proprie informazioni visitando centri di lavoro, intervistando professionisti, interpellando il consigliere di orientamento.

Chiedersi se si è realmente verificato tutto questo e qual è il divario che esiste tra gli effetti realmente ottenuti e quelli attesi, diventa una necessità metodologica che garantisce sulla legittimità e convenienza delle modalità con cui si è attuato il processo educativo di informazione.

### c) *Sviluppo della progettualità individuale e della capacità decisionale*

L'obiettivo principale dell'azione orientativa è di promuovere un processo di maturazione che porti l'individuo a sapersi autogestire nelle sue scelte, cioè a *progettare, decidere e realizzare* la scelta dell'attività professionale che, in quel momento o in quella situazione, maggiormente gli conviene. Si tratta quindi di sostenere la persona a progettare il suo futuro, giungere cioè ad un'elaborazione autonoma di un *progetto personale e professionale*. In merito all'abilità progettuale Viglietti<sup>74</sup> sostiene che "progettare" vuol dire fare dei confronti tra le rappresentazioni di sé (come si è in un determinato momento di sviluppo e di vita) e le rappresentazioni delle realtà professionali che si reputano (più o meno realisticamente) possibili e desiderabili per un inserimento sociale nel mondo del lavoro che sia personalmente soddisfacente. In quest'ottica l'intervento orientativo si configura come un intervento di *prevenzione* nei confronti di possibili insuccessi nel superamento di compiti di sviluppo attinenti all'esperienza formativa della persona.

La formazione dell'abilità progettuale comporta anche la comprensione delle *interferenze dei vari fattori sociali* nella determinazione o meglio nella preparazione delle decisioni di scelta. Di questi fattori, i principali sono: il livello sociale della famiglia e le aspirazioni dei genitori; lo stile educativo e il senso di responsabilità professionale attuato nella famiglia; il luogo di residenza della famiglia; l'influsso degli insegnanti; l'alone di fascino e di prestigio di cui godono alcune professioni; le condizioni del mercato del lavoro; la concezione del ruolo femminile in rapporto al lavoro<sup>75</sup>.

Definire il proprio progetto professionale è il punto di arrivo di un percorso che, partendo dall'individuazione di competenze e capacità, interessi e valori, preferenze e scelte, conduce il soggetto a identificare un progetto di sviluppo in un impiego<sup>76</sup>. Non è facile focalizzare con chiarezza il progetto professionale, serve verificare il grado di autenticità cioè la coerenza con competenze realmente possedute e non con intenzioni velleitarie ed utopistiche. A tal fine è necessario coniugare il piano del desiderio e della realtà con quello della volontà. Ciò comporta anche la formazione *all'autonomia decisionale* che significa che la persona è in grado di valutare

---

<sup>74</sup> Ivi, p 142

<sup>75</sup> Ivi, p 147

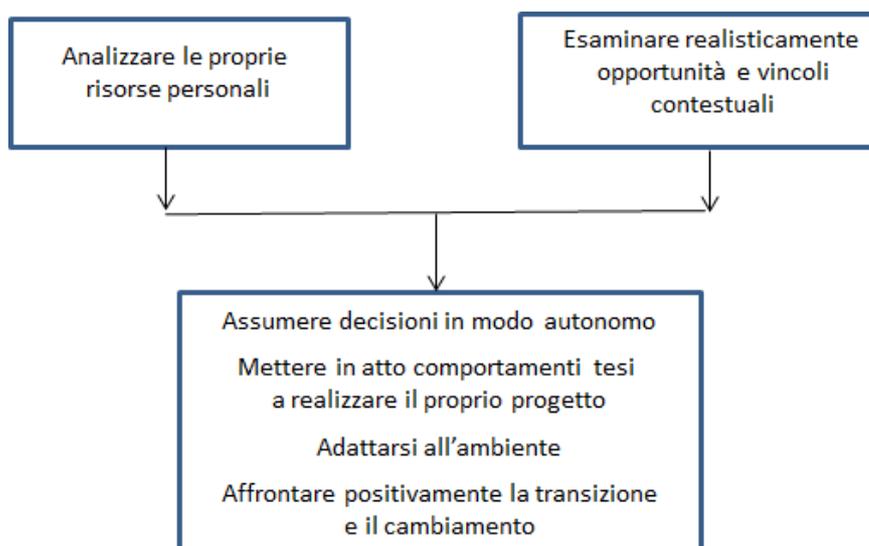
<sup>76</sup> Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., (2005), op. cit. p 61

le conseguenze ed i rischi dell'adesione ad un progetto determinato, quindi, ad assumersene la responsabilità. Per la formazione di tali capacità, possono essere utili le *tipologie decisionali*; lasciando da parte i complessi modelli probabilistici, la combinazione delle componenti del processo decisionale, quella razionale e quella affettiva può offrire una buona informazione, come indicato nel modello di Friedman.<sup>77</sup>

L'intervento orientativo con finalità formative si qualifica per la propria capacità di:

- aumentare il livello di consapevolezza degli studenti circa le diverse variabili che intervengono nelle decisioni e che prefigurano il loro progetto futuro;
- incrementare la loro capacità di lettura dei singoli fattori (cioè le variabili di carattere personale, le influenze socioculturali e le condizioni situazionali), potenziando attraverso il confronto e la rielaborazione personale competenze di analisi e di valutazione critica;
- sviluppare metodologie attive per impostare correttamente la soluzione dei problemi e fronteggiare positivamente le situazioni critiche, attraverso la promozione di atteggiamenti flessibili e l'acquisizione di strategie finalizzate all'azione<sup>78</sup>.

Figura 2: Orientarsi significa...



### 1.3.5 Modelli paradigmatici di riferimento

Attualmente, come ricorda Di Fabio, il piano teorico e pratico dell'orientamento si presenta frastagliato e nebuloso, spesso difficilmente inquadrabile per la presenza di sovrapposizioni teoriche e metodologiche, mancanza di unitarietà e chiarezza. I tentativi di classificazione, presentati in letteratura sono molteplici. Ricordiamo Pombeni (1996), Soresi (1996), Di Fabio

<sup>77</sup> Friedman I.A., *Deliberation and resolution in decision-making processes: a self-report scale for adolescents*, in Educational and Psychological Measurement, 56 (1996) indicato in Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., (2005), op. cit. p 61

<sup>78</sup> Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., (2005), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. LAS, Roma, pp 58

(1998) e Castelli e Venini (1996). In questa sede riportiamo la classificazione proposta da Di Fabio<sup>79</sup> motivata dal fatto che appare la più vicina dal punto di vista definitorio alle varie prassi operative in ambito scolastico e di formazione professionale.

#### *Il modello informativo*

Nel modello informativo<sup>80</sup> occupa un ruolo di primaria importanza l'offerta di informazioni ampia e completa affinché il soggetto possa provvedere ad elaborare e ad operare le sue scelte. Le informazioni riguardano vari aspetti: dai percorsi scolastici, formativi e professionali, ad una panoramica sui servizi offerti dagli enti locali, dallo scenario delle occupazioni ad una attenzione particolare alle nuove professioni, dalla conoscenza del territorio di riferimento e delle sue opportunità, ai dati sul mercato del lavoro a livello nazionale, europeo e internazionale, dai nuovi principi che regolano l'economia, il mercato del lavoro e i mutamenti tecnologici alle prospettive future. Si ribadisce l'importanza di tale fase all'interno del processo di orientamento, in modo che rappresenti una attività formativa che si affianca ad altri interventi per favorire il processo di orientamento.

#### *Il modello educativo/evolutivo*

In tale approccio vengono considerate determinanti le condizioni socioculturali all'interno delle scelte formative e/o professionali<sup>81</sup>. L'orientamento non è considerato un atto episodico nella vita di un soggetto bensì un continuum, un processo permanente che coinvolge tutta la persona nella sua globalità. Secondo Di Fabio in tale approccio vi rientra la teoria dello "sviluppo di carriere" (career development) riconducibile agli studi di Super. In questo modello vi è al centro, non tanto la scelta bensì la modalità e i passaggi attraverso i quali avviene la costruzione della carriera. Un ruolo fondamentale ha la relazione tra l'immagine di sé che ha il soggetto e il tipo di scelta professionale a cui aspira. Lo sviluppo vocazionale è un processo continuo e dinamico, che implica un processo interattivo tra le conoscenze del soggetto e i fattori culturali. Tale visione è condivisa anche nella teoria di Ginzberg, per cui la scelta professionale è un processo evolutivo che implica una serie di decisioni in cui i fattori esterni e i fattori interni interagiscono. Molta importanza viene data allo sviluppo di competenze di giudizio e di decisione, che può trovare nella scuola l'ambito in cui intervenire per facilitare l'apprendimento di autonomi e consapevoli processi decisionali; tale attività, di tipo educativo e preventivo, può ridurre l'esigenza di interventi "speciali" necessari per fronteggiare situazioni critiche.

In tale approccio le dimensioni oggetto dell'orientamento si ampliano, dalla conoscenza del potenziale psicologico dell'individuo alla considerazione del mondo sociale, del lavoro, delle professioni, promuovendo un processo di maturazione professionale dell'individuo e favorendo lo sviluppo di competenze progettuali e responsabilità personali per una scelta matura e consapevole.

---

<sup>79</sup> Di Fabio A. (1998), *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze, pp 16-26

<sup>80</sup> Ibidem

<sup>81</sup> Ibidem

### *Il modello del counseling*

Tale modello, molto diffuso nei paesi anglosassoni, si colloca in un quadro di riferimento non direttivo<sup>82</sup>. Il counseling può essere definito un processo di interazione tra due persone – il counselor e l'utente – il cui scopo è aiutare l'individuo a prendere una decisione relativa ad alcune scelte che lo vedono coinvolto in prima persona (ad esempio scegliere un corso di studi o un lavoro) oppure a sviluppare adeguate modalità di fronteggiamento di problemi o difficoltà che lo riguardano direttamente. Tale definizione si basa sulla concezione di Rogers secondo la quale il modo migliore per aiutare un individuo in difficoltà è di metterlo in condizioni di comprendere e di gestire autonomamente e responsabilmente la situazione in cui si trova piuttosto che dirgli cosa sarebbe opportuno fare da un punto di vista razionale. Il processo di counseling implica una partecipazione attiva da parte della persona che chiede aiuto e si basa su un percorso di autoconoscenza, di autodeterminazione e di autocontrollo delle proprie esperienze di vita. L'obiettivo fondamentale del counseling individuale con l'adolescente è infatti quello di promuovere la capacità di affrontare i compiti di sviluppo, facilitando cambiamenti di comportamento e migliorando la competenza relazionale.<sup>83</sup> La relazione di aiuto che si origina si basa su un intervento volto a facilitare la comunicazione mediante un colloquio tecnico di comprensione/chiarificazione, non direttivo o meglio "centrato sulla persona". Attraverso il colloquio, il soggetto accresce il livello della consapevolezza relativamente ai suoi schemi di pensiero e di azione, il soggetto aumenta la sua congruenza personale/procedurale per un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai bisogni e desideri personali.

Il counseling è utilizzato in settori specifici dell'orientamento, alcuni esempi sono: il bilancio di competenze ed il *career counseling*. Va sottolineato come il counseling si distingue dalla psicoterapia. Il counseling si propone in termini di facilitazione dello sviluppo armonico della personalità in soggetti ben integrati e adattati, mentre la psicoterapia riguarda l'area del disagio e della sofferenza psichica in soggetti con disturbi strutturali di personalità.<sup>84</sup>

### *Il modello psicosociale*

"La condotta sociale è in grande misura determinata da ciò che l'individuo ritiene appropriato alla situazione sociale in cui si trova. Le concezioni riguardanti ciò che è appropriato sono a loro volta determinate dal sistema prevalente di norme e valori, che deve essere analizzato alla luce delle caratteristiche del sistema sociale in cui vive". Con queste parole di Tajfel, Lucia Venini,<sup>85</sup> nella presentazione dell'approccio psico-sociale, mira a sottolineare l'incidenza che i significati sociali e l'organizzazione della società esercitano sull'individuo e i suoi comportamenti. Questo modello vede le relazioni individuali alla luce delle interazioni tra gruppi e dei caratteri strutturali del sociale quali: ideologie, valori, interessi politico economici. L'obiettivo è quello di trattare gli eventi come fenomeni sia individuali sia sociali e di analizzarli tenendo conto delle relazioni che intercorrono tra i processi psicologici individuali e i processi

---

<sup>82</sup> ibidem

<sup>83</sup> Mancinelli M.R. (2002) *La conoscenza di sé nel counseling orientativo*, in Castelli C.(a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano

<sup>84</sup> Di Fabio A.(1996) *Psicologia dell'orientamento*, op. cit. p 27

<sup>85</sup> Venini L.(1996), *La prospettiva psico-sociale*, in Castelli C., Venini L. (a cura di) *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano

sociali in larga scala, in un'ottica di vicendevole interdipendenza. Il rapporto tra individuo e il suo ambiente può essere affrontato utilizzando due ottiche ben distinte, secondo quanto proposto da Moscovici<sup>86</sup>: l'ottica binaria e l'ottica ternaria. Applicando lo schema binario, i problemi vengono affrontati considerando da una parte l'Io (l'individuo, l'organismo, le decisioni e scelte da effettuare) e dall'altra l'oggetto (lo stimolo, l'ambiente con le sue richieste), visti come indipendenti. L'ottica ternaria colloca l'individuo in un contesto storico, culturale, valoriale. In altri termini tra l'Io come soggetto individuale, che risponde, e l'oggetto, che opera come stimolo, si colloca l'Altro, il soggetto sociale. Secondo tale ottica la società fornisce all'individuo un repertorio di valori, credenze, rappresentazioni e ideologie attraverso le quali l'individuo orienta le sue azioni, e le scelte diventano quindi un momento di articolazione tra processi individuali e processi sociali.

Acquista importanza inoltre il processo di socializzazione, che rifacendosi al modello interazionista di Mead<sup>87</sup>, evidenzia quanto le persone siano influenzate dall'appartenenza al gruppo in cui sono inserite. Ciò è rappresentato nella prima fase dell'infanzia dal rapporto con le *persone significative* che consente al bambino di acquisire una conoscenza del mondo in cui collocare se stesso in modo soggettivamente significativo. Nella seconda fase il gruppo è rappresentato dal mondo sociale di appartenenza (famiglia, scuola, gruppo dei pari, gruppi sociali di appartenenza, mass media). Partendo da questa definizione generale, la socializzazione al lavoro è quel processo che permette al soggetto di considerarsi ed essere considerato membro del proprio gruppo grazie alle esperienze e all'apprendimento per imitazione ed identificazione.<sup>88</sup> Delle persone e dei gruppi di riferimento, il soggetto interiorizza le modalità e le norme per entrare come membro attivo nel mondo, e nel mondo professionale in modo specifico, e in tale processo interiorizza sia il proprio ruolo che quello degli altri, con relative attese ed aspettative legate ai ruoli. Dentro tale contesto il soggetto sviluppa anche l'identità personale, l'identità sociale e l'identità professionale su cui agiscono anche le rappresentazioni sociali del lavoro prodotte dai soggetti e dalle istituzioni come visioni del mondo condivise. Dentro tale approccio, lo studio del processo di scelta viene quindi ampliato con la comprensione del ruolo delle mediazioni ideologiche (informazioni, opinioni, credenze ecc.) a cui il soggetto va consapevolizzato.

### *Il modello globalistico-interdisciplinare*

Di Fabio<sup>89</sup> propone un modello che ha l'obiettivo di ricomporre la molteplicità di interventi e competenze, partendo dalla persona nella sua globalità, considerando quindi interessi, bisogni, attitudini ma rendendola anche consapevole di tutti i fattori sociali che possono portare ad una scelta autentica. In tale modello la scelta orientativa è l'espressione di esigenze personali, familiari e socioculturali. L'orientamento è considerato come una modalità formativa permanente, che implica la capacità di progettazione dei singoli. L'intervento di orientamento

---

<sup>86</sup> Moscovici S. (1984) *Psychologie sociale*, Puf, Paris indicato in Venini L.(1996), *La prospettiva psico-sociale*, op. cit. p 39

<sup>87</sup> Mead G.H. (1934) *Mind, self and society*, University of Chicago Press, Chicago indicato in Venini L.(1996) *La prospettiva psico-sociale*, op. cit. p 42

<sup>88</sup> Sarchielli G.(1978), *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna indicato in Di Fabio A.(1996) *Psicologia dell'orientamento*, op.cit. p 23

<sup>89</sup> Di Fabio A. (1996), *Psicologia dell'orientamento*, op. it. p 24

viene visto come risultato dell'applicazione di "prospettive integrate multidimensionali", che si traduce nella capacità di utilizzare in maniera critica i diversi modelli di riferimento. Sottolinea così alcuni elementi che concorrono all'integrazione dei modelli<sup>90</sup>:

- l'importanza del richiamo all'informazione;
- l'uso di strumenti in grado di accertare caratteristiche psicologiche veicolati come occasione di approfondimento personale ad un soggetto ritenuto attivo, e non in un contesto diagnostico;
- la sollecitazione del modello educativo a concepire l'orientamento come un processo diacronico;
- il richiamo insostituibile al counseling nella sua valenza teorico-operativa, rivolta ad un soggetto attivo, in grado di essere autonomo, libero, responsabile e pertanto semplicemente da facilitare nella comprensione/chiarificazione della problematica di riferimento;
- la valenza concettuale del modello psicosociale e le prospettive operative che si possono realizzare considerando il ruolo svolto dalle mediazioni ideologiche.

### **1.3.6 Un modello olistico di orientamento nella scuola secondaria**

L'infanzia e l'adolescenza sono per tutti i giovani un periodo di preparazione alla vita adulta, di conseguenza l'intero percorso scolastico deve essere visto come una preparazione diretta per i successivi ruoli di lavoro. Nella società post-moderna, come abbiamo visto nel secondo paragrafo di questo capitolo (par. 2. Problematiche e sfide dell'orientamento nella società post moderna), tutti i giovani avranno a che fare con la velocità, l'imprevedibilità e la continuità dei cambiamenti della società e del sistema educativo e le crescenti opzioni di scelta a livello di istruzione rendono questo periodo più complesso, in quanto hanno un numero maggiore di scelte e devono acquisire un numero crescente di abilità che li prepari a vivere in modo indipendente la vita adulta. La questione che si pone è "che tipo di sostegno all'orientamento è necessario" e se "sono adeguati gli approcci esistenti o se sono necessari nuovi metodi e nuovi paradigmi"?<sup>91</sup>

Sfortunatamente in molti casi l'orientamento scolastico ignora gli sviluppi attuali delle teorie e pratiche di orientamento, strettamente correlati ai mutamenti della società, e resta radicato su modelli passati. Tali cambiamenti hanno creato un gran numero di sfide sia per gli individui, sia per chi si occupa di orientamento. La scuola nel suo compito di orientare i propri studenti, dovrà definire nuovi obiettivi nel suo sostegno all'orientamento scolastico e professionale. Di seguito si intende presentare un modello di orientamento scolastico e professionale a livello di scuola secondaria, basato sugli attuali nuovi sviluppi nelle Fiandre, che fonda le sue radici nel Modello Dinamico di Orientamento Professionale (Dynamic Career Guidance Model) sviluppato da Van Esbroeck e colleghi presso la Vrije Universiteit Brussel. Nelle Fiandre l'intero sistema di orientamento è costruito intorno ad un "modello a quattro livelli" in cui, accanto al sostegno informale realizzato dai genitori e dall'ambiente sociale

---

<sup>90</sup> Ivi, p 25

<sup>91</sup> Van Esbroeck R. (2011,b), *Career guidance in secondary education: a model*, in Counseling, vol. 4, n.2, giugno 2011, Edizioni Erickson, Trento, pg 120

(primo livello), si affiancano tre livelli di supporto professionale realizzati dentro la scuola. In questa realtà, l'orientamento professionale è parte di un sistema di supporto più ampio, in cui l'attenzione è data al sostegno all'apprendimento, all'orientamento personale e agli aspetti dell'assistenza sanitaria, dentro un approccio alla progettazione della vita<sup>92</sup>.

Nella proposta di un modello di orientamento per la scuola secondaria, Van Esbroeck include tre modelli teorici<sup>93</sup>. Il primo modello è il *Modello olistico a quattro livelli*. Questo modello è un quadro euristico attraverso cui è possibile mappare il ruolo dei differenti attori che agiscono nel supporto formale e informale all'orientamento degli studenti. Esso permette di definire il ruolo esatto di tutte le persone coinvolte e consolidare i legami tra di loro. Il modello consente inoltre di identificare le lacune e individuare processi di reciproco miglioramento e apprendimento. Il secondo modello chiave è il *Modello dinamico di orientamento professionale*. Tale modello sostituisce l'idea di un ordine gerarchico e consequenziale nella decisione professionale e lo sostituisce con l'idea di un processo flessibile, composto di fasi e obiettivi, realizzato attraverso una serie di mini-cicli. Il terzo modello è quello del *Life-design paradigm*, proposto dal gruppo di ricerca del Life-design<sup>94</sup>; è un modello costruttivista che assume che l'individuo costruisce la propria visione del mondo esterno attraverso una interpretazione soggettiva del mondo esterno. È questa realtà soggettiva che guida l'individuo nella presa di decisioni e nella definizione degli sviluppi futuri.

Questo modello olistico comporta delle prospettive diverse per la realizzazione di attività di orientamento nell'ambito della scuola secondaria, richiedendo un lavoro di squadra e tre livelli di approfondimento, e il considerare alcune azioni di orientamento come parti integranti del curriculum scolastico<sup>95</sup>. Tale modello si dimostra interessante in quanto utile a descrivere la realtà delle reti territoriali di orientamento (argomento trattato nel quarto capitolo) nella loro complessità e interconnessione di azioni e attori, collocando i vari interventi in un disegno integrato che ne immagina le relazioni ottimizzandone l'efficacia.

### **1.3.6.1 Un modello olistico a quattro livelli per l'orientamento nelle scuole**

Questo modello presuppone che la persona che riceve l'orientamento, debba essere avvicinata nella sua interezza, quindi anche se il supporto è limitato all'orientamento professionale, non vanno esclusi gli altri aspetti della persona. Nel presentare il modello proposto da Van Esbroeck è importante chiarire che il termine "percorso professionale" ha una accezione più ampia di quella attribuita nel nostro sistema formativo, in quanto nella sua visione esso include molti ruoli della vita, tra i quali viene dato un posto di rilievo al lavoro così come all'istruzione, ma comprende anche, ad esempio, il ruolo di fruitore del tempo libero e gli aspetti legati allo sviluppo personale, quali ad esempio il ruolo sempre più rilevante dell'apprendimento. Van Esbroeck sottolinea come l'interconnessione dei diversi ruoli, che si influenzano

---

<sup>92</sup> Van Esbroeck R. (2011,a), *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life-design*, Giunti O.S., Firenze, pg 9

<sup>93</sup> Van Esbroeck (2011, b), op. cit. pg. 121

<sup>94</sup> Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250

<sup>95</sup> Van Esbroeck, Pre atti del 7° congresso Nazionale di Orientamento, Padova 24-26 novembre 2005

reciprocamente, porta a constatare che l'orientamento alla professione e scolastico non può essere separato da altri tipi di orientamento. Il modello presenta tre tipi di orientamento:

- *orientamento professionale*: sostegno in relazione allo sviluppo, alla scelta e alla collocazione nelle possibilità di istruzione nelle professioni o nei ruoli di lavoro;
- *orientamento personale*: sostegno in relazione allo sviluppo personale e sociale e al benessere;
- *sostegno all'allievo*: supporto per massimizzare l'effetto del processo di apprendimento; include il supporto per l'acquisizione di abilità e metodi adeguati, attitudini e motivazione.

Il supporto all'orientamento può, inoltre, essere svolto da diverse livelli di specializzazione. Gieles (1992) individua tre livelli di specializzazione tra gli operatori di orientamento, che Watts e Van Esbroeck utilizzano e confermano in una indagine europea sull'orientamento nell'istruzione superiore (1998). Il modello è a tre livelli, in cui l'allievo è al centro.

I tre livelli vengono descritti da Van Esbroeck come segue<sup>96</sup>:

- (*First-in line*) il primo livello viene offerto da persone che hanno contatti stretti e regolari con gli studenti, quindi gli insegnanti per quanto riguarda il sistema scolastico. Queste persone sono facilmente accessibili e spesso hanno posizioni di confidenza. Esse potrebbero avere la capacità di indagare possibili problemi e il loro ruolo consiste nel chiarire la natura del problema e rinviare a servizi appropriati. Il loro intervento è solitamente limitato a fornire informazioni, consigliare, insegnare e affidare-rinviare, sebbene in qualche caso possa includere il sostegno e l'accompagnamento. Le persone che lavorano in questo livello dovrebbero essere capaci di trattare con problemi che richiedono orientamento personale, professionale ed educativo, avvicinando gli studenti che cercano assistenza in una maniera olistica, prendendo in considerazione la totalità della persona e la sua situazione. Tale livello, accanto alle attività di osservazione, può includere anche azioni preventive, ma non di recupero. Gli operatori che agiscono a questo livello non hanno specializzazioni in orientamento e il loro compito principale è legato alle attività svolte all'interno del sistema in cui lavorano, ed in tal caso si intendono gli insegnanti e i tutor del sistema scolastico.
- (*Second-in-line*) il secondo livello dovrebbe essere un sistema di orientamento e counseling, operante all'interno della scuola o in stretta relazione con essa. Questo livello è quindi ancora facilmente accessibile dagli studenti che cercano assistenza. A tale livello gli operatori di orientamento hanno un moderato livello di specializzazione, ma non sono limitati ad una specifica area dell'orientamento. Essi sono specializzati in uno specifico campo di orientamento o counseling, ma devono avere una mente aperta, e una predisposizione agli altri campi di orientamento e counseling pertinenti alla trattazione dei problemi che frequentemente capitano. Essi sono specializzati nelle attività di orientamento, anche se rimangono ancora coinvolti nelle attività principali, che sono fondamentali per il sistema in cui operano.

---

<sup>96</sup> Van Esbroeck, (2011, a), op. cit., pg 14

- (*The-third-in-line*) il terzo livello comprende interventi di alta specializzazione da parte di professionisti il cui compito principale è l'orientamento e che hanno una formazione specifica come counselor di orientamento. I fornitori di tali servizi altamente specializzati non avrebbero frequenti contatti diretti con gli studenti che cercano assistenza, ma lavorerebbero in servizi specializzati indipendenti dal sistema scuola. I rinvii a questo livello vengono fatti da chi opera al primo e al secondo livello. Qui è escluso l'intervento terapeutico, ma la pratica dimostra che il passaggio può essere molto sottile.

In aggiunta al sistema formale di supporto all'orientamento vi è il supporto informale di amici, parenti e familiari. In alcune culture questo tipo di supporto è molto più importante dell'orientamento fornito dai sistemi di supporto formale. Questo è il caso delle culture collettiviste, ad esempio di alcuni immigrato del Nord Africa o dell'Asia, ma non può essere ignorato anche nelle culture individualiste. L'orientamento informale porta con sé dei problemi, in quanto le vecchie generazioni potrebbero non essere consapevoli che non sono più in grado di fornire un sostegno adeguato, in quanto non hanno vissuto i nuovi cambiamenti e non sono a conoscenza di quelli previsti per il futuro. L'inclusione del sistema di sostegno informale in aggiunta al modello professionale a tre livelli, crea un "modello a quattro livelli" (*four-in-line model*) (cfr. fig.1). I professionisti del primo livello hanno il contatto con il giovane e il loro sistema di sostegno informale, hanno quindi il compito di sensibilizzarli sui cambiamenti imminenti e sulla necessità di adattamento. In tale modello il ruolo dei professionisti del primo livello integra il sistema informale, pur non sostituendolo.

Il ruolo della scuola è quindi fondamentale per poter intervenire su tutti i giovani, non solo sulle situazioni di forte disagio, ed anche sulle loro famiglie, e nel far dialogare i vari professionisti dell'orientamento al fine di accompagnare lo studente verso la maturazione di competenze orientative per una scelta scolastica o professionale consapevole.

### **1.3.6.2 *Life-designing: un nuovo paradigma per l'orientamento nelle scuole***

I modelli teorici tradizionali vigenti nel campo delle attività di orientamento svolte dai consulenti (counselor di orientamento) non sembrano più molto adatti a rendere conto delle nuove realtà contestuali e individuali, creando un gap tra teoria e realtà. Un rapido sguardo storico dal dopoguerra ad oggi permette di capire le ragioni sottostanti alla nascita di un nuovo paradigma del *Life design*<sup>97</sup>. A partire dagli anni Cinquanta il contesto economico si è caratterizzato per una crescita economica che sembrava illimitata; in cui le transizioni professionali erano lineari e prevedibili, con un mercato del lavoro stabile ed un basso tasso di disoccupazione. Il paradigma in vigore in ambito psicologico, era quindi quello del *person-environment fit* (Dawis, 2002), che postulava l'esistenza di un equilibrio stabile tra bisogni sociali e aspirazioni individuali. In tale ambito il lavoro dell'orientatore era quello di valutare e "misurare" oggettivamente l'individuo e di informarlo delle possibilità che gli si presentavano, in funzione delle sue potenzialità ed interessi. A seguito dello sviluppo tecnologico, a partire dagli anni Settanta, si aggiungono altri modelli. La ricerca nel campo dell'orientamento si interessa in questo periodo al processo di scelta e al modo in cui il soggetto affronta la risoluzione dei

---

<sup>97</sup> Madsonati J., Dauwalder J-P. (2010), *Il paradigma life design: spunti di riflessione*", in GIPO- Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, vol 11/1, 19-26, Giunti O.S., Firenze, pg. 20

problemi di orientamento. L'orientatore non si limita quindi più al testing o a dispensare informazioni, ma guida ed educa la persona a prendere decisioni in modo più razionale ed efficace. La crisi economica degli anni Ottanta, porta ristrutturazioni e alti tassi di disoccupazione, aggiungendo un approccio orientativo basato sullo sviluppo di carriera e sulla necessità di promuovere l'impiegabilità (*employability*) e le competenze della persona.

Negli ultimi quindici anni, le parole chiave sono diventate globalizzazione e cambiamento permanente, portando con sé parametri radicalmente diversi dal passato. Ciò comporta la necessità di situare le problematiche dell'orientamento in un contesto molto più ampio, sia dal punto di vista temporale (*life span*) che sociale (*life space*) e di ridefinire il ruolo dell'orientatore, che da esperto che interviene solo quando la persona deve fare una scelta formativa o professionale, diventa un accompagnatore delle molteplici decisioni o situazioni di crisi che un individuo deve affrontare nell'arco di tutta la vita.

Il paradigma del *Life design* nasce come una risposta a questi cambiamenti. La presentazione e trattazione del modello del *Life design* non ha pretese di esaustività, vista l'ampia letteratura e la ricchezza di autori che caratterizzano gli studi su questo tema, ma persegue l'obiettivo di tratteggiarne alcuni elementi indicati da Van Esbroeck per definire gli elementi portanti del modello olistico che propone. In questa sede ne verrà dato, quindi, solo un accenno, rimandando l'approfondimento ad altri testi<sup>98</sup>. Tale modello è basato su tre questioni centrali: 1) il lavoro è solo una parte di una più ampia gamma di ruoli di vita tra loro interconnessi; 2) l'intera vita di una persona è plasmata dalle caratteristiche del mondo postmoderno, e 3) sono le persone stesse che dovrebbero assumere un ruolo guida nel processo<sup>99</sup>.

Ogni persona ricopre diversi ruoli nella propria vita (Super 1980, 1990), tali ruoli sono interconnessi, influenzandosi e compensandosi a vicenda. I ruoli in cui una persona è coinvolta dipendono dallo stadio di vita dello sviluppo della persona e dall'ambiente in cui opera, inoltre l'importanza dei ruoli è influenzata dalla cultura di appartenenza. Ogni persona quindi deve gestire diversi ruoli interconnessi, (ad esempio studente e fruitore di tempo libero, ecc.) e gli effetti e le influenze reciproche di questi ruoli significano che l'orientamento non può essere limitato a un solo ruolo, bensì è la persona nel suo insieme che deve essere sostenuta. Tale sostegno deve essere olistico e includere tutti gli aspetti della vita di una persona in tutte le fasi della vita. Il counselor dovrebbe pertanto impegnarsi nel sostegno nelle "traiettorie di vita", in cui gli individui progressivamente costruiscono e progettano la propria vita, compreso lo studio ed il lavoro, come questioni importanti. Quindi quello che dovrebbe essere supportato è il processo di *life-design*. La conseguenza di questo approccio è che non si può più parlare di sviluppo di carriera o di orientamento professionale, ma piuttosto di sviluppo e orientamento delle traiettorie di vita, dove la domanda principale è "Che cosa farò della mia vita?"<sup>100</sup>.

L'idea chiave del *life design* è il processo di costruzione del sé, che Guichard (2005, 2009) descrive come la combinazione di tre diversi approcci: sociologico, cognitivo e dinamico. La

---

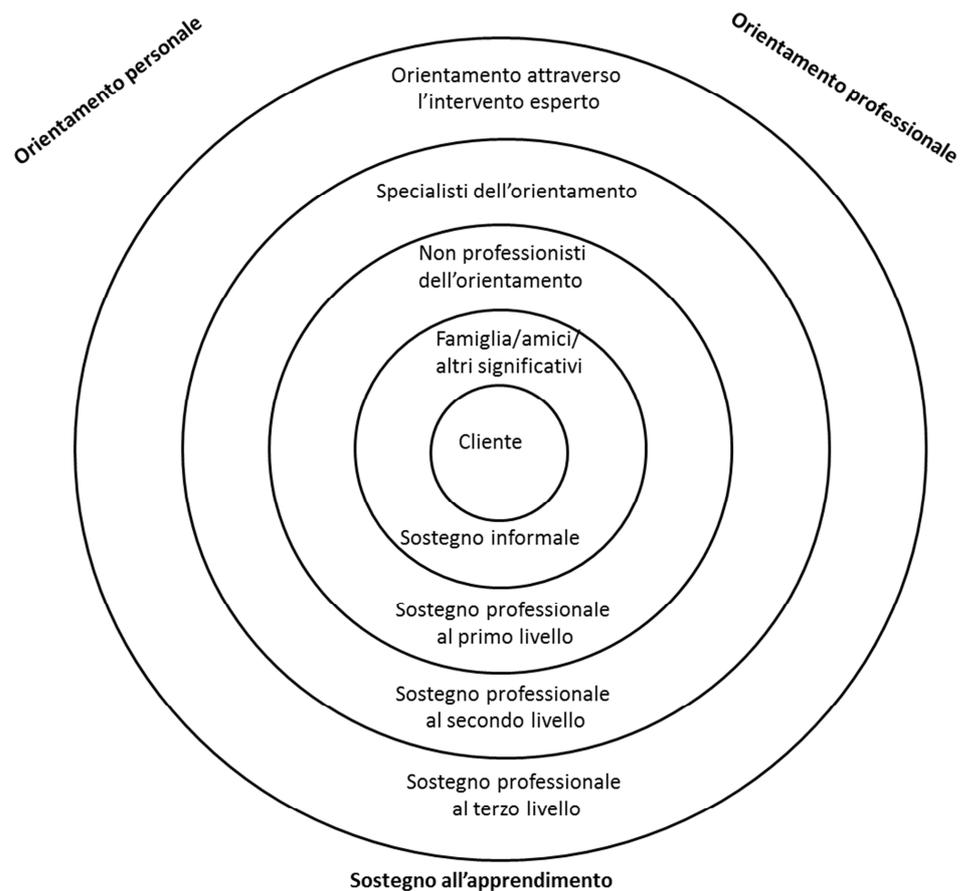
<sup>98</sup> Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R, Annelies E.M. van Vianen, Bignon C., (2010), *Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle*, in OSP-L'Oriation Scolaire et Professionnelle, n.1, vol 39, pg 5-39, CNAM, Paris

<sup>99</sup> Van Esbroeck R.(2011, b), op. cit. pg 123

<sup>100</sup> Ivi, pg 124

prospettiva sociologica pone le fondamenta del modello. Ogni individuo entra dalla nascita in un mondo che offre loro un quadro specifico nel quale svilupperanno la propria identità; quindi tutte le persone entrano in una categorizzazione sociale (ad esempio causacisa, cattolica, ecc.) che li farà pensare a se stessi come parte di questa categoria, ed operano in contesti diversi (ad es. lavoro, squadra di calcio) ma sempre in qualità di membri della più ampia categoria a cui appartengono. Inoltre in ciascuno di questi contesti le persone identificano se stesse in base a competenze specifiche (ad esempio gran lavoratore e affidabile nel contesto di lavoro o come giocatore della squadra...) che l'individuo userà nella costruzione del sé. Quindi le persone attivano un processo di elaborazione cognitiva e comprendono il mondo a seconda della posizione che esse occupano nei diversi campi sociali. Questa costruzione porta allo sviluppo di "forme di identità" (*identity forms*) che, tuttavia, sono "forme di identità soggettive" (*subjective identity forms*) che vanno considerate come un modo di essere, di comportarsi, e di interagire con gli altri sulla base di una interpretazione individuale del contesto, ma guidata da cornici cognitive di cui la persona è una parte.

Questo ha ampie conseguenze nel supporto all'orientamento, in quanto gli strumenti tradizionali di tipo psicometrico in orientamento non possono descrivere la complessa e soggettiva dinamica dello sviluppo della persona. I loro risultati sono troppo statici, astratti e troppo semplificati. Le forme di identità soggettiva degli studenti e i modelli di comportamento è più probabile che appaiano nelle storie. Nel dialogo tra il counselor ed lo studente, lo studente dovrebbe costruire una storia che racconta la propria vita, contribuendo a delineare così le forme di identità soggettiva e a rileare le cornici sottostanti. Questo processo non è lineare ma è più un "vagare" attraverso una serie di mini-cicli. Secondo Van Esbroeck i counselor hanno bisogno di prendere le distanze dai modelli oggettivi per andare verso l'idea di accompagnatori in un processo di costruzione e ricostruzione con le realtà soggettive e multiple. Tali interventi dovrebbero essere realizzati in un quadro life-long, olistico e di prevenzione.



**Figura 3:** *Un modello olistico per il supporto centrato sulla persona in una società globalizzata (da Van Esbroeck, 2011, a)*

### **1.3.6.3 Un modello dinamico di orientamento**

Van Esbroeck, Tibos e Zaman (2005) hanno progettato un modello dinamico di sviluppo della scelta professionale. Tale modello ben si accompagna al paradigma del Life design e contribuisce a comprendere meglio come e perché l'orientamento professionale può essere un processo interattivo con momenti di interpretazione e ri-interpretazione dei risultati. L'idea centrale del modello è che lo sviluppo di una scelta professionale richiede di passare attraverso sei attività di scelta<sup>101</sup>: la sensibilizzazione (presa di coscienza), l'esplorazione del sé, l'esplorazione dell'ambiente, l'esplorazione del rapporto tra il sé e l'ambiente, la specificazione (approfondimento delle conoscenze e specificazione delle scelte) e la decisione. Le sei attività sono interconnesse, tutte necessarie per arrivare a una decisione e procedere verso una sua realizzazione, ma non possono essere interpretate come attività indipendenti in quanto lavorare su una attività avrà influenza sul livello di sviluppo di tutte le altre.

<sup>101</sup> Van Esbroeck R. (2011 a), op.cit, pg 23

Le attività di sviluppo della scelta professionale nel modello dinamico possono essere così descritte<sup>102</sup>:

- *Sensibilizzazione*: si tratta di un processo di anticipazione che porta al riconoscimento dell'esigenza di conoscenze e attività, per diventare consapevoli della necessità di prendere una decisione. Significa prendere coscienza di quali attività di scelta professionale possono essere necessarie, quali possono essere le difficoltà da affrontare e quali le conseguenze delle scelte che si faranno. Esempi della necessaria consapevolezza sono: che una scelta o decisione dovrebbe essere presa; che il processo decisionale deve essere iniziato con largo anticipo; che il processo deve essere guidato e controllato dalla persona.
- *Esplorazione del sé*: riguarda il processo di raccolta attiva delle informazioni sul sé attraverso l'uso di fonti diverse, con l'obiettivo di ampliare la conoscenza e la comprensione del sé. Le attività finalizzate ad una migliore comprensione del sé possono riguardare le competenze e le capacità, gli interessi, i valori, la fiducia in se stessi, ecc.
- *Esplorazione dell'ambiente*: consiste in una ampia indagine di tutte le possibili alternative in materia di carriera e professioni, che comprende la raccolta, l'analisi e la valutazione delle informazioni sulle opzioni di istruzione e di lavoro. Tali informazioni devono presentare un ampio quadro delle prospettive della società, per raccogliere giudizi di accessibilità e raggiungibilità. Queste informazioni dovrebbero consentire la specificazione delle preferenze per i gruppi professionali, nei vari ambiti e livelli.
- *Esplorazione del rapporto tra sé e l'ambiente*: questa attività riguarda l'esplorazione di possibili influenze sulle scelte, compreso il ruolo di altri significativi, l'influenza di fattori sociali, economici e di eventi importanti.
- *Specificazione*: riguarda il processo di specificazione della scelta, analizzando le informazioni disponibili circa l'interno (sé), l'esterno (l'ambiente) e gli aspetti relazionali tra sé e ambiente. La specificazione dovrebbe condurre alla limitazione delle possibili opzioni, ad una maggiore fiducia nelle osservazioni personali e una maggiore certezza circa la raggiungibilità delle alternative: ordinare e organizzare le informazioni raccolte; valutare la realizzabilità delle alternative; sperimentare con le aspettative di nuova acquisizione e le intuizioni in situazioni non coinvolgenti; sviluppare una strategia di azione.
- *Decisione*: riguarda la scelta reale di una alternativa, integrando le conoscenze acquisite e passando all'azione. Esempi di azioni caratteristiche sono: decidere sulle priorità, classificare le preferenze; sviluppare capacità decisionali; fare progetti per l'attuazione delle preferenze.

Il modello dinamico è l'operationalizzazione di un mini-ciclo inizia ogni volta che una persona si trova di fronte a una decisione o ad un problema di scelta. Questo ciclo inizia con il lavoro su una qualsiasi delle sei attività e si conclude con la presa di decisione. Ciò non significa sempre la fine del percorso in quanto l'esperienza acquisita nel corso dell'attuazione può portare a una nuova decisione o problema di scelta, diventando quindi l'inizio di un nuovo mini-ciclo.

---

<sup>102</sup> Ivi, pg 24-25

#### 1.3.6.4 *L'implementazione del modello nella scuola secondaria*

L'applicazione dei tre modelli in un modello olistico integrato di orientamento, porta ad una revisione del modo in cui educatori - inclusi i genitori - e counsellor pensano all'orientamento. L'orientamento non dovrebbe più essere percepito come un intervento specialistico che può essere separato dall'educazione e dall'insegnamento. Al contrario, esso va visto come parte integrante dell'educazione e dell'insegnamento. La creazione di un sistema di supporto all'orientamento come quello presentato, richiede alla scuola di creare una gruppo di squadra (*task force*) sull'orientamento al suo interno, con l'obiettivo di prendere la responsabilità dello sviluppo delle politiche della scuola in materia di orientamento per tutti i livelli e le aree di orientamento. Il gruppo di lavoro dovrebbe essere rappresentato da un'ampia tipologia di membri quali: dirigenti scolastici, docenti, amministrativi, specialisti ed esperti coinvolti nell'insegnamento (psicologi scolastici, consulenti scolastici, ecc.), specialisti ed esperti non coinvolti nell'insegnamento (es. psicologi, consulenti, ecc.) ed anche i genitori.

Gli specialisti interni saranno quelli che svolgono il ruolo più attivo dentro al gruppo. Il ruolo degli esperti esterni è quello di aiutare a raccogliere le informazioni necessarie e provvedere ai materiali necessari, identificare buone pratiche e supportare lo sviluppo di strumenti; oltre a formare i docenti e gli specialisti interni. I genitori sono essenziali in quanto la "cartina tornasole" per valutare come vengono accolte le proposte dai giovani. La loro cooperazione e sollecitudine a motivare i loro ragazzi nel partecipare, può essere essenziale per alcuni gruppi di età. Secondo Van Esbroeck il principale cambiamento proposto dal modello non riguarda tanto i metodi e le tecniche, quanto la visione dell'orientamento. Il cambiamento mentale richiede l'essere d'accordo sui seguenti punti<sup>103</sup>:

- *L'orientamento è una responsabilità di squadra*: l'orientamento non è responsabilità solo degli esperti, bensì di tutti gli attori del processo educativo, i quali devono essere consapevoli che sono anche loro operatori di orientamento, in quanto hanno un ruolo da svolgere. Ciascun attore dovrebbe compiere il proprio ruolo dentro il gruppo, avendo chiari la propria funzione e i propri limiti.
- *L'orientamento è una parte integrata dell'insegnamento*: se le attività vengono integrate nel lavoro di classe, gli studenti riconoscono l'utilità e l'applicabilità di ciò che imparano e lo percepiscono come più reale.
- *Sono gli studenti che conducono il loro processo di orientamento e costruiscono il loro mondo soggettivo*: gli operatori dell'orientamento devono riconoscere che agli studenti hanno la loro realtà soggettiva, costruita sulla base delle proprie esperienze e dell'interpretazione delle esperienze. Una misurazione oggettiva è ancora necessaria, ma può avere un ruolo solo se lo studente accetta i risultati ed è in grado di adeguare le informazioni alla propria realtà soggettiva. Questo è esattamente il ruolo del counselor. L'ultima fase del processo è il supporto nell'integrare le nuove informazioni in una revisione della realtà soggettiva dello studente.

---

<sup>103</sup> Van Esbroeck R. (2011, b), op.cit. pg 127-128

### 1.3.7 Conclusioni

Parlare di orientamento all'inizio del nuovo secolo vuol dire proprio "parlare di un nuovo modo di porsi davanti alle cose, affrontando in modo diverso il rapporto tra il proprio essere e l'esterno". Emerge quindi con chiarezza la necessità di considerare nella riflessione sull'orientamento, due aspetti di pari importanza: l'identità individuale e il contesto di riferimento. "È sulla costruzione di questo rapporto che si costruiranno le persone e le loro competenze, è dalla relazione tra sé e il mondo, dalla capacità di adeguarsi mantenendosi fedeli a se stessi, dall'equilibrio tra il dentro e il fuori che – nota L. Sgalambro - si potrà interagire con coscienza nella realtà che ci circonda"<sup>104</sup>.

Al termine di questa analisi emergono alcune importanti conclusioni, esito dei diversi contributi raccolti. La prima riguarda un fenomeno che si sta affermando nel mondo contemporaneo e cioè la necessità per l'individuo di possedere e di sviluppare un capitale di competenze che gli permettano di impegnarsi e adattarsi a contesti di lavoro estremamente flessibili. Ciò richiede la capacità di riconoscere le proprie competenze sviluppate nei diversi ambiti di apprendimento: formale, non formale ed informale. La seconda conclusione è che nelle nostre società industrializzate, globalizzate e multiculturali, gli individui devono adottare un atteggiamento riflessivo nei confronti delle loro differenti esperienze, per trovare risposta all'interrogativo su ciò che vogliono fare della loro vita. Nella nostra società questa domanda è molto più difficile da affrontare che in quelle più tradizionali in cui vi erano punti di riferimento fissi; per questo le persone hanno spesso bisogno di essere aiutate a riflettere su questo punto.

Il processo orientativo, per la sua complessità e per la molteplicità di fattori in gioco, si configura come un lavoro di équipe, con la presenza di più figure professionali competenti e abilitate all'interazione e alla collaborazione. Come illustrato nel modello proposto da Van Esbroeck, orientamento e counseling diventano servizi essenziali per aiutare i giovani non solo al superamento di particolari problemi di scelta, ma soprattutto a accrescere l'attitudine al cambiamento e ai nuovi sviluppi. "Senza un tale supporto vi è il rischio che le persone oppongano resistenza al cambiamento invece che adattarsi ad esso, focalizzandosi su sopravvivenza e problemi a breve termine piuttosto che sullo sviluppo a lungo termine e per il passato".

---

<sup>104</sup> Sgalambro L.(a cura di), (2000), *Scuola, orientamento e lavoro*, Carocci editore, Roma, pg. 22

---

## L'ORIENTAMENTO FORMATIVO

### *Introduzione*

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, l'orientare e l'orientarsi sono state operazioni tanto complesse quanto delicate e che oggi, nelle cosiddette società postindustriali, sono diventate imprese ancora più difficili e per giunta necessarie poiché viviamo in una fase storica in cui le trasformazioni e l'incertezza vanno sempre più aumentando a causa di vari fattori. In ambito lavorativo si moltiplicano i momenti di transizione e si è ormai imposta la necessità di una formazione continua etero, ma anche autodiretta, la quale presuppone e comporta un riorientamento altrettanto continuo. In tale contesto, come sostiene Giddens "L'individuo si sente solo e incompleto quando non percepisce il sostegno psicologico e il senso di sicurezza forniti solitamente dalla possibilità di frequentare ambienti più tradizionali".

Molti insegnanti e genitori guardano con sospetto a indicazioni e iniziative in ambito orientativo che non portino ad un immediato esito scolastico/professionale, dimenticando che parlare di orientamento "vuol dire proprio parlare di un nuovo modo di porsi davanti alle cose, vuol dire affrontare in maniera diversa il rapporto tra il proprio essere e l'esterno"<sup>1</sup>, che in questa fase storica è un "esterno" privo di certezze. Gli eventi sopra citati hanno fatto acquisire ai processi di orientamento, nell'ultimo decennio, quella importanza mai prima d'ora attribuitagli nell'ambito dell'istruzione formale ed informale e nel lavoro.

Gli interrogativi a cui questa seconda parte tenta di dare risposta riguardano il come è definito l'orientamento oggi nella scuola ed il suo ruolo, e per far ciò parte dall'analisi dei principali riferimenti presenti nelle indicazioni europee e nella normativa scolastica italiana, per poi arrivare alle recenti Linee Guida dell'orientamento del MIUR in cui emerge con chiarezza la necessità di proporre tale servizio in un sistema di rete. Si intende inoltre delineare i principali aspetti dell'azione orientativa sotto il profilo educativo. Le scelte scolastiche e professionali vengono analizzate non tanto come esiti di processi decisionali bensì come parti di un progetto personale al quale si rivolge l'orientamento educativo.

Presentando alcuni autori che hanno contribuito a comporre la matrice pedagogica dell'orientamento, si propone l'orientamento come categoria pedagogica in termini di progetto, formazione, contenuto della relazione educativa e come compito educativo.

### **2.1 SCUOLA: SAPERI E ATTEGGIAMENTI PER UNA FORMAZIONE ORIENTATIVA**

È in un quadro storico-sociale, caratterizzato da elevata complessità, da un ritmo crescente di trasformazioni, da uno stato di incertezza circa le sue linee evolutive e quindi di disorientamento

---

<sup>1</sup> Sgalambro L.(a cura di), (2000), *Scuola, orientamento e lavoro*, Carocci editore, Roma, p.22

generale, che la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo per accompagnare i giovani a sviluppare capacità di adattabilità e di progettualità a medio e lungo termine .

I profondi mutamenti delle nostre società richiedono quindi nuove strategie da parte dei sistemi di istruzione e di formazione. A questo proposito la Commissione Europea con il *Libro Bianco* del 1995, libro cardine per l'istruzione e la formazione, ha definito con i seguenti punti, alcuni obiettivi considerati prioritari e imprescindibili per i sistemi di istruzione degli stati nazionali rispetto alla formazione del cittadino europeo nella società della conoscenza<sup>2</sup>:

- accrescere lo sviluppo personale lungo l'arco di tutta la vita attraverso il lifelong learning;
- sviluppare l'autonomia e la responsabilità della persona abitandola ad osservare, a sapersi informare, a giudicare, a scegliere;
- sviluppare le capacità relazionali, quali cooperare e lavorare in gruppo;
- sviluppare la creatività individuale;
- sviluppare la capacità di imparare a imparare.

Il Libro Bianco individua nello sviluppo di nuovi metodi di insegnamento le strategie per raggiungere tali obiettivi; metodi di insegnamento che superino un rapporto spesso troppo passivo insegnante/allievo a favore di un nuovo rapporto basato sull'interattività nonché sull'attivazione di metodologie che inducono nei soggetti atteggiamenti di responsabilità nella presa in carico del proprio percorso di apprendimento.

Qual è quindi il compito della scuola? Domenici<sup>3</sup> sottolinea come la scuola possa e debba fornire quella strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale (che si esprime in requisiti concettuali, in atteggiamenti e disposizioni) ormai necessaria per garantire l'instaurarsi nell'allievo, sia esso bambino o adulto, di processi di autoapprendimento e di auto-orientamento continui. La ragione portata è che nel quadro storico-sociale appena delineato, "le informazioni e conoscenze sono atomizzate, troppo spesso destrutturate e reciprocamente contraddittorie, i saperi sono fortemente finalizzati a risolvere problemi estemporanei o, più esattamente, a rincorrere talune esigenze immediate imposte spesso da mode passeggere (...) Tali informazioni non garantiscono la costruzione di quei reticoli di conoscenze fortemente strutturate in grado di facilitare, tanto sul piano cognitivo che motivazionale, l'ammmodernamento continuo dei propri repertori conoscitivi, sia con la partecipazione a corsi formali di apprendimento, sia, soprattutto, in forma autonoma"<sup>4</sup>. Il problema che si pone diviene quindi quello della *tipologia dei saperi* da far acquisire agli allievi affinché possano auto-orientarsi, trovarsi cioè nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi posti da una società caratterizzata da una accentuata complessità, da un cambiamento continuo, da una sorta di strutturale incertezza dei quadri di riferimento. Legato alla tipologia dei saperi vi è anche, di conseguenza, il problema delle *modalità* attraverso cui farli costruire e acquisire e di quali *atteggiamenti* e *disposizioni* favorire e promuovere. Il rischio che oggi si vive nella scuola è che i programmi d'insegnamento inglobino tutto, o quasi, lo scibile umano, col risultato che questioni strutturali fondamentali vengono affrontate con superficialità.

---

<sup>2</sup> Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Commissione Europea: Libro Bianco sull'Istruzione e la Formazione – Unione Europea, Bruxelles

<sup>3</sup> Domenici G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari,

<sup>4</sup> Ivi, p. 8

In una società caratterizzata da complessità ed in aggiunta da cambiamenti repentini dell'organizzazione del lavoro e dei processi produttivi, la scuola per permettere a tutti i suoi utenti di partecipare al governo del mutamento non può seguire con i suoi programmi lo sviluppo delle specifiche competenze richieste continuamente dal mondo del lavoro, pur dovendo considerare le tendenze generali e promuovere una vera e propria cultura del lavoro. Domenici<sup>5</sup> indica come, per facilitare ciascun individuo ad affrontare positivamente le esigenze delle mutevoli condizioni di lavoro e l'incertezza che ne consegue, sia indispensabile promuovere saperi, abilità e competenze che posseggano le seguenti caratteristiche:

- *significatività*: siano significativi dal punto di vista degli allievi; il coinvolgimento dell'allievo, dal punto di vista cognitivo e affettivo, si ottiene quando le nuove conoscenze si innestano su quelle già possedute, quando il compito di apprendimento è alla sua portata e in grado di produrre apprendimento congruenti con gli obiettivi di istruzione esplicitamente perseguiti, i quali andrebbero resi noti all'inizio del percorso e in qualche modo condivisi con gli allievi;
- *sistematicità*: siano sistematici, non più parcellizzati ma strutturati in un reticolo di conoscenze stabili, cioè capaci di perdurare nel tempo sotto forma di vere e proprie mappe cognitive individuali; saperi che rappresentino quindi un insieme organico e coerente, posseggano una struttura entro la quale ogni elemento sia provvisto di senso;
- *stabilità* dei saperi nel senso che devono poter perdurare nel tempo, facilitando l'uso della memoria semantica rispetto a quella episodica o meccanica. Una conoscenza ricca di concetti, principi, simboli e delle loro reciproche relazioni, saperi strutturati in modo da rappresentare coordinate culturali per interpretare le novità e per facilitare ulteriori e anche autonomi apprendimenti;
- di conseguenza privilegiare i *saperi di base*, conoscenze che filogeneticamente sono state alla base dello sviluppo autonomo e dell'accrescimento dei differenti ambiti disciplinari, ma anche e soprattutto della loro recente evoluzione;
- siano saperi *capitalizzabili*, cioè saperi in grado di produrre un elevato valore aggiunto, che facilitino il padroneggiare di ulteriori saperi e conoscenze; saperi aperti e flessibili, cumulabili.

Una pluralità di cause concorrono al successo o all'insuccesso individuale nella risoluzione di un qualsiasi problema, e ciò impone di non far riferimento solo a parametri relativi agli apprendimenti, ma anche ad altri parametri che rappresentano altrettanti obiettivi primari della scuola. Tra questi vi sono quelli che coinvolgono le sfere affettivo-motivazionale, emozionale e socio-relazionale che interagiscono strettamente con l'ambito cognitivo fino a determinarne l'evoluzione e nel contempo ad essere a loro volta determinate da esso, in un rapporto circolare di concause e coefficienti reciproci. Quelli fin qui indicati rappresentano gli elementi caratteristici di curricoli e di modi di insegnare che sono alla base di un processo in grado di rendere attuali, ma ammodernate, le vecchie asserzioni per cui "più che teste ben piene occorrono teste ben formate" e che ogni serio insegnamento deve porsi come obiettivo irrinunciabile quello di

---

<sup>5</sup> Ivi, p 11-13

“insegnare ad apprendere”<sup>6</sup>. Anche gli obiettivi formativi vanno quindi adeguati alla nuova realtà della società odierna, facendoli ruotare intorno ad alcuni elementi essenziali<sup>7</sup>:

- un *aumento della cultura generale*, come capacità di interpretare e gestire la complessità, di adeguarsi al mutamento, di informarsi, di capire, di creare e di comunicare, anche al di fuori del proprio Paese;
- lo *sviluppo di flessibilità mentale*, intraprendenza ed autonomia di azione come obiettivi trasversali e indispensabili in qualsiasi percorso formativo;
- la capacità di entrare in una *logica di formazione continua*, con una particolare attenzione all’uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell’informazione;
- la *disponibilità a cambiare*, anche più volte nel corso della vita, la propria collocazione professionale.

Alla molto probabile discontinuità dei rapporti professionali si aggiungono i fenomeni sociali di instabilità personale, della minor stabilità delle famiglie ai più frequenti cambiamenti di residenza. A fronte di questa situazione l’obiettivo dell’orientamento diventa quello di “far acquisire agli adolescenti una competenza che permetta loro di analizzare, nell’immediato e anche più tardi, a ogni bivio che si presenterà (...) gli elementi di sé, le proprie risorse e i propri limiti, e la struttura del mondo circostante con le sue strade maestre e i tornanti, le sue opportunità e le sue forzature. Se in un mondo in evoluzione non è più possibile costruire progetti a lungo termine, occorre fare proprie le strategie a breve termine, gli aggiustamenti conseguenti e la disponibilità” .<sup>8</sup>

## 2.2 ORIENTARE: UN COMPITO EDUCATIVO

Per presentare l’azione orientativa sotto il profilo educativo, il concetto di orientamento verrà analizzato attraverso una breve rilettura dello sviluppo storico del termine rispetto a tre nuclei tematici: la concezione umanistica di orientamento, il suo presentarsi come esigenza sociale e come problema pedagogico<sup>9</sup>.

Come accennato nel primo capitolo (*par. 1.2*) dalla critica all’orientamento diagnostico prese le mosse quello educativo, il quale trova in studiosi come Henri Wallon, padre Gemelli e Aldo Agazzi dei promotori che riuscirono ad apportare un contributo nuovo e significativo all’orientamento, rispettivamente, inserendolo dentro la concezione umanistica, riconoscendolo come esigenza sociale e inquadrandolo come problema pedagogico.

---

<sup>6</sup> Domenici G. (1998), op.cit. p 17

<sup>7</sup> Varani A., (2006), *Cercare e cercarsi. Percorsi didattici ed educativi di autorientamento per la scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento, p 15

<sup>8</sup> Pelletier, Dumora (1984) *Fondamenti et postulats puor une conception éducative de l’orientation*, citato in Guichard J., Huteau M. (2003) op. cit. p. 12

<sup>9</sup> In questa parte si farà riferimento in modo particolare al testo di L. Girotti, (2006) “*Progettarsi. L’orientamento come compito educativo permanente*”, Vita e Pensiero, Milano, in quanto interessante tentativo di definire l’orientamento come categoria pedagogica.

### 2.2.1 Concezione umanistica dell'orientamento

Nella ricerca svolta da Girotti sull'orientamento come categoria pedagogica, riconosce, tra i primi fattori che hanno contribuito alla nascita di una *concezione umanistica* dell'orientamento, il ruolo avuto dalle prime esperienze accomunate nella categoria *scuole nuove*, da cui mosse la pedagogia dell'attivismo, che dagli anni Venti orientò le nuove correnti educative, poi sistematizzate da Wallon<sup>10</sup>. Henri Wallon<sup>11</sup> (1879-1962) fu uno psicologo parigino la cui ricerca è stata caratterizzata da poliedricità e sensibilità ai problemi educativi; prese avvio da una preparazione filosofica universitaria, si avvicinò alla psicologia attraverso la formazione neuropsichiatrica e riservò parte delle proprie riflessioni alle questioni pedagogiche. Il suo nome è legato tanto alle concezioni neurologiche ed alle sindromi psicomotorie da lui proposte quanto ad uno dei più lungimiranti progetti di riforma dell'insegnamento che la storia della scuola possa vantare<sup>12</sup>. Wallon parlando di orientamento educativo lo distingue dall'orientamento di tipi diagnostico, in quanto si dimostra scettico verso i suoi presupposti teorici e le sue possibilità pratiche. Esso: a) muove da una nozione statica delle attitudini; b) implica una visione rigida delle professioni, c) lascia al soggetto una parte marginale, d) prescinde dal processo formativo della persona<sup>13</sup>. Wallon non crede in un giudizio attitudinale formulabile in un ristretto periodo di tempo e non accetta la concezione di attitudine tanto semplice da essere misurata dai test allo scopo di predire una buona o cattiva riuscita professionale ed è questo il motivo per cui si esprime negativamente rispetto a giudizi di personalità, scaturiti da esami psicologici di breve durata e per di più condotti da osservatori estranei alla scuola e pertanto ignari della condotta abituale dei singoli soggetti. Sostiene che l'approccio diagnostico implica una visione rigida delle professioni, in quanto cerca di reperire il soggetto idoneo ad un dato mestiere, operazione alquanto difficile a causa, da una parte, all'intrinseca evoluzione delle professioni e dall'altra all'impossibilità di determinare le attitudini necessarie per ognuna di esse. Inoltre i mestieri continuano a trasformarsi, le tecniche mutano e le mete perseguite dall'industria si modificano continuamente. Quindi il problema dell'orientamento diventa quello di favorire nel soggetto una sorta di polivalenza professionale, manuale ed intellettuale. Nel processo di orientamento diagnostico il soggetto ha una posizione marginale in quanto l'attenzione è rivolta alle cose, cioè ai test. Il soggetto invece, secondo Wallon, va posto al centro dell'azione di orientamento, considerandolo soggetto attivo e responsabile della scelta che lo impegna personalmente e dalla quale dipende il suo futuro. L'orientamento diagnostico prescinde dal processo formativo della persona, mentre Wallon vede nella scuola l'ambiente educativo per eccellenza in cui fare sintesi della cultura e dell'orientamento scolastico e professionale.

L'orientamento *educativo* che Wallon elaborò, può quindi essere interpretato sia come risposta all'orientamento diagnostico, che lui chiama "fissismo positivistico", ma anche come originale interpretazione teoretica e metodologica di concezioni e pratiche già da tempo

---

<sup>10</sup> Il riferimento riguarda le iniziative di rinnovamento collegiale dei primi del Novecento, ad opera di C.Reddie, John Dewey, J.H.Pestalozzi, don Bosco, indicati in Girotti L. "Girotti L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 24-

<sup>11</sup> Per un approfondimento circa la vita, il pensiero e l'attività scientifica di Henri Wallon (1879-1962) cfr. N. Galli, *La psicopedagogia di Henri Wallon*, La Scuola, Brescia

<sup>12</sup> Progetto Langevin-Wallon di riforma dell'insegnamento, Francia, 1944, riportato nel testo di N.Galli

<sup>13</sup> Galli N., (1995), *La psicopedagogia di Henri Wallon*, La Scuola, Brescia, pp 609-612

patrimonio del pensiero pedagogico. Nella descrizione dell'orientamento educativo proposto da Wallon, Galli riconosce nel pensiero dello studioso, le seguenti caratteristiche: a) studiava il soggetto nella sua totalità; b) considerava l'individuo soggetto principale delle sue scelte; c) giudicava l'orientamento come integrante il processo educativo; d) postulava una nuova organizzazione dell'insegnamento.<sup>14</sup>

In merito alle condizioni necessarie all'azione orientativa, il presupposto è una conoscenza sistematica del soggetto e quindi di tutte le componenti che hanno agito sul suo sviluppo, insieme ad una analisi delle risonanze da esse esercitate e delle reazioni opposte dal soggetto. Serve quindi una analisi della totalità dei suoi tratti e delle sue possibilità. Sono indispensabili inoltre altre notizie concernenti la famiglia, l'ambiente e lo sviluppo personale. Il soggetto ha quindi un ruolo attivo nel processo di orientamento, in quanto è lui che si deve orientare con l'aiuto di adulti in grado di fornirgli importanti indicazioni, quali genitori, insegnanti, orientatori e psicologi. All'interno della scuola Wallon individua due figure che accompagnano gli studenti in questo processo, il consigliere di orientamento e lo psicologo, entrambi interagiscono anche con gli insegnanti nell'azione di orientamento. L'orientamento per lo studioso postulava una nuova organizzazione dell'insegnamento che richiede di “studiare programmi e discipline scolastici in modo tale da farli diventare altrettanti strumenti di diagnosi e d'illuminazione sia per l'alunno sia per l'insegnante”<sup>15</sup>

L'insegnante ha un ruolo fondamentale in quanto ha un contatto quotidiano con gli alunni ed ha quindi il compito di studiare dei programmi particolari, dividendoli in gruppi, per promuovere lo sviluppo delle loro inclinazioni, facilitati dall'uso di metodi attivi e l'impiego dei cosiddetti centri d'interesse. Questa impostazione richiede degli strumenti specifici, tra cui Wallon annovera: a) il libretto scolastico, compilato da tutti coloro che operano nella scuola (insegnanti e specialisti, coordinati dallo psicologo), con i dati psicologici, familiari e sanitari di ciascun studente, da cui insegnanti e orientatori potevano desumere i principali aspetti della sua crescita; b) la scuola integrata, a tempo pieno, con insegnamenti obbligatori e altri liberi o rispondenti ad interessi personali; c) la presenza di un consigliere d'orientamento, che in collaborazione con gli insegnanti e lo psicologo scolastico, aiutasse lo studente ad intraprendere la strada giusta, in conformità con le attitudini e le capacità personali<sup>16</sup>. Galli fa notare che Wallon sottolinea la necessità psicologica e sociale di introdurre il lavoro manuale nella scuola. Altro elemento distintivo risiede nel riconoscimento dell'insegnamento scientifico. La distinzione fra orientamento professionale e scolastico che Wallon mantiene, va compresa dentro l'ambito della sua pedagogia scolastica, che differenzia il primo dal secondo, ponendo in risalto l'“urgenza che la scuola da rigida controllatrice delle conoscenze e da operatrice di selezione, si trasformi in dispensatrice di cultura e diventi per tutti gli alunni orientativa, recuperando per questa via la sua autentica missione”<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Ivi, pp. 612-614

<sup>15</sup> Ivi, p. 614

<sup>16</sup> Ivi, p. 615-617

<sup>17</sup> Ivi, p. 609

### 2.2.2 L'orientamento come esigenza sociale

Un ulteriore contributo di rilievo nella definizione dell'orientamento educativo nell'esperienza italiana sul tema, viene dall'opera di padre Gemelli, il quale, agli inizi degli anni Quaranta, formulò la tesi per cui poter superare l'opposizione tra orientamento scolastico e professionale. Egli argomentò che l'orientamento serviva agli interessi della collettività attraverso quelli del singolo, con ciò intendendo che fare orientamento significava "indirizzare l'individuo verso quella professione nella quale ha la massima probabilità di riuscita, facendo così raggiungere, dal punto di vista sociale, il rendimento massimo dell'attività del singolo, il che torna a beneficio suo e della collettività"<sup>18</sup>. Si diffuse così il convincimento dell'orientamento come esigenza sociale, favorito dal riconoscimento del valore costituzionale del lavoro e dalla necessità di prevenire le nevrosi e le tendenze conflittuali diffuse in tale fase storica in ampie fasce della popolazione. Le elaborazioni di Gemelli favorirono il passaggio della concezione dell'orientamento da un piano esclusivamente individuale a quello sociale, riconoscendo così allo stesso tempo gli interessi dell'individuo e quelli della collettività. Gemelli distingueva l'orientamento scolastico e quello professionale in due momenti e azioni diverse, anche se si ricomponivano e perfezionavano sul piano teorico e pratico; l'azione orientativa nel campo dell'attività del lavoro era considerata la prosecuzione dell'attività orientativa nella scuola, "in quanto non si tratta solo di orientare il giovane verso un determinato tipo di scuola o professione, bensì verso una vita concepita ed attuata in un determinato modo"<sup>19</sup>.

Vedendo l'orientamento professione come esigenza sociale, fu possibile inserirlo come azione integrativa dell'educazione, da attuare in modo continuativo. Egli indicò una sorta di decalogo dell'orientamento, definendo il giudizio o consiglio di orientamento come: individuale, volto ad assumere la categoria della plasticità propria dell'uomo, che necessita di tenere in giusta considerazione il patrimonio ereditario e organico nel riconoscimento del primato dell'educazione su di esso. Di conseguenza l'azione orientativa va esercitata lungo tutto il periodo della vita evolutiva, assecondando l'originalità dei singoli, intimamente connessa con la pratica educativa. Ogni giudizio o consiglio orientativo non è assoluto, sia nel senso di definitivo che in quello di ultimativo, può quindi essere riveduto, precisato, corretto<sup>20</sup>. Secondo Gemelli "l'opera di orientamento ha anche una funzione educativa sia in quanto la constatazione delle attitudini, delle capacità, degli interessi, delle inclinazioni, delle tendenze facilita l'azione dell'educatore, sia nel senso che educando le attitudini, aiutando le capacità a formarsi e a svolgersi, correggendo le inclinazioni e le tendenze, e soprattutto elevando il fine al quale il giovane deve mirare in un'opera di conciliazione degli ideali della vita stessa, chi educa esercita una influenza notevole sullo sviluppo delle capacità che si trasformano perfezionandosi"<sup>21</sup>.

In merito al tema delle attitudini, ritenuto molto importante, Gemelli sottolinea il richiamo alla dimensione evolutiva dell'attitudine, da cui si evince l'importanza che l'azione educativa svolge a tale riguardo e ciò comporta l'esigenza di assumere un approccio sistematico nel loro

---

<sup>18</sup> Girotti L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, p.34

<sup>19</sup> Ivi, p.37

<sup>20</sup> Ivi, p. 38

<sup>21</sup> Gemelli A. (1953), *L'orientamento professionale è azione integrativa dell'educazione e perciò ha carattere continuativo*, "Homo Faber", 21, p.1, citato in Girotti L. (2006) op. cit. p.36

studio. Allo studio della attitudini, va inoltre affiancato quello degli interessi, in quanto un ruolo fondamentale è svolto dalla volontà umana e l'esercizio della volontà è stimolato dagli interessi del soggetto. Secondo Gemelli l'intervento orientativo è gestito da una molteplicità di attori, le cui azioni sono combinate, coinvolgendo: l'educatore, il medico, lo psicologo, la famiglia e le organizzazioni professionali.

Il confronto con lo psicologo “fornisce all'educatore quegli elementi affinché non prenda come punto di partenza giudizi intuitivi di valore discutibile, ma metodi dei quali egli può portare un proprio contributo. Mentre le organizzazioni professionali debbono preparare alla vita della nazione uomini capaci e preparati”<sup>22</sup>. Un contributo innovatore riguarda proprio la tesi circa la titolarità dell'azione orientativa. Gemelli distinse l'orientamento generale da quello specifico; intendendo col primo quel giudizio in base al quale è determinata l'attività futura di un giovane, e che va assolta dal maestro, poiché l'orientamento è un aspetto dell'azione educativa. Il secondo, soprattutto se si tratta di lavoro manuale o tecnico, non c'è dubbio che il maestro non può seguirlo, e deve essere compito di organi particolarmente competenti. Quindi gli agenti di orientamento sono visti in prospettiva sistemica: la famiglia esercita il suo diritto-dovere di orientare il figlio, avvalorata dalla scuola, che deve essere affiancata da specifiche competenze di centri specializzati per indirizzare e rafforzare il giudizio di orientamento.<sup>23</sup>

### **2.2.3 L'orientamento come problema pedagogico**

Le intuizioni che Gemelli sviluppò sul tema dell'orientamento, furono avvalorate dagli studi di Aldo Agazzi, che dopo gli anni patavini fu docente di pedagogia nell'ateneo fondato da Gemelli. La portata dell'importanza del ruolo dell'orientamento si comprende, secondo Agazzi, prendendo consapevolezza del salto di qualità compiuto con la legge istitutiva della nuova scuola media (Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962) i cui caratteri distintivi erano la democraticità e la funzione orientativa, fissando l'obbligo di istruzione fino a quattordici anni. Da una scuola che discriminava all'accesso, selezionando gli allievi, si passava ad una scuola con compito educativo, cioè di sviluppare la vita di ciascuno. Secondo Agazzi “l'orientamento è un concetto, un principio guida, un criterio regolativo, fondamentale della vita di una persona in una società democratica e in una civiltà in rapida trasformazione, prima ancora che dell'educazione in senso stretto del mondo moderno. È un concetto regolativo della vita”<sup>24</sup>. Agazzi riconosce quindi all'orientamento una forte valenza pedagogica, esso “è uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato”<sup>25</sup>.

L'autorientamento è inteso come itinerario di autocomprensione della personalità. In esso il soggetto dovrebbe poter avviare una dinamica che gli permetta di rispondere alle domande “Chi sono io e perciò, che cosa voglio e devo volere io?”. Esso quindi riguardava principalmente la personalità del soggetto; l'orientamento era essenzialmente un rapporto: “ quello tra le

---

<sup>22</sup> Gemelli A. (1943), *La psicologia a servizio dell'orientamento professionale nelle scuole*, pp.219-229 citato in Girotti L. op. cit. p.43

<sup>23</sup> Girotti L. (2006), op.cit. p. 40

<sup>24</sup> Agazzi A. “Intervento alla tavola rotonda sull'orientamento”, citato in Girotti L. (2006), op. cit. pg 49

<sup>25</sup> Agazzi A., *Educazione integrale e orientamento*, citato in Girotti L. (2006), op. cit. p.45

dotazioni e i tratti dinamici della personalità – che si traducono nella sua attività- e quello tra la personalità attiva e l'ambiente sociale-civile in cui essa deve vivere, operare, conservarsi, affermarsi”<sup>26</sup>. Rispetto ai mezzi per svolgere l'azione orientativa, egli ribadì l'importanza del giudizio di orientamento come problema morale, di responsabilità del consiglio di classe, che deve pronunciarlo con saggezza, prudenza, senza improvvisazioni, come richiesto dalla portata delle conseguenze. Inoltre è un intervento che richiede competenze multidisciplinari (mediche, psicologiche, sociologiche) che collaborano, guidate da una “polarizzazione educativa e autorientativa”. Sottolinea inoltre la fondamentale responsabilità educativa della famiglia per la scelta vocazionale, che abbisogna però di essere accompagnata nel sviluppare una coscienza educativa, sul come migliorare per comprendere e sostenere meglio i figli.<sup>27</sup>

#### 2.2.4 L'orientamento come categoria pedagogica

Dalle analisi finora presentate emerge come tutta l'attività di orientamento assuma una finalità specialmente pedagogica e relazionale, volta a favorire l'autoconsapevolezza di sé e lo sviluppo delle capacità decisionali. La riflessione proposta da Girotti arriva ad esaminare l'orientamento non solo come problema educativo, ma anche come categoria pedagogica, descrivendola in termini di progetto, formazione e contenuto della relazione. Un'azione formativa che voglia quindi esprimere vigore orientante ha bisogno di lasciarsi guidare dall'ideale regolativo dell'educazione alla progettualità. Ciò ha tanto più rilievo soprattutto avendo presenti anche i pericoli di spersonalizzazione derivanti dal diffondersi di una cultura narcisisticamente caratterizzata e da un farsi umano narcisistico. L'orientamento, come categoria pedagogica, ha quindi la caratteristica essenziale del *progetto*, che De Pieri definisce come “intuizione anticipatrice del futuro e energia propulsiva e plasmatrice della personalità. Aiuta cioè a costruire una identità personale, ad assumere un proprio ruolo nel mondo, a realizzare una originalità irripetibile”<sup>28</sup>. Secondo J. P. Boutinet <sup>29</sup>il progetto è un movimento tra due poli: un movimento tra il desiderio (che ne è l'origine) e la ragione (che impone il principio di realtà). Il progetto prende in considerazione la realtà, ma è anche il suo superamento. Il progetto oscilla tra una dimensione fenomenologica (progetto di vita, dell'individuo, dimensione soggettiva) e l'approccio razionalizzante (pianificazione), cercando di realizzare un equilibrio tra le due.

Ciò che caratterizza in modo particolare un progetto di vita è che “presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, secondo un significato profondo, secondo un'intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza”<sup>30</sup>. In altre parole esso rappresenta “un centro di integrazione personale in quanto unifica tutte le energie e le dimensioni della personalità”<sup>31</sup>. Quindi il progetto di sé è, anzitutto, attuazione della predisposizione di ciascun soggetto a realizzare la propria unicità e irripetibilità, autorientandosi, cioè imprimendo una direzione di senso allo sviluppo individuale. Si tratta di consolidare nell'educando il potere di autoeducazione, al livello che gli è consentito, affinché si costruisca

---

<sup>26</sup> Agazzi A., Aspetti pedagogici dell'orientamento, citato in Girotti L. (2006), op. cit. p. 50

<sup>27</sup> Girotti L. (2006), o. cit. p. 51

<sup>28</sup> De Pieri S. (2000), *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elledici, Torino, p.37

<sup>29</sup> Cfr. Boutinet J.P., (1992) *Anthropologie du projet*, PUF, Paris

<sup>30</sup> Ivi

<sup>31</sup> Ivi

una personalità governata dai valori del Sé, così da non essere mai eterodiretta, cioè dipendente dalle valutazioni altrui, e sia in grado di dare un proprio contributo originale ed unico<sup>32</sup>. Per pervenire ad una sua elaborazione soddisfacente il giovane ha bisogno di essere accompagnato da un adulto che lo affianchi nelle seguenti azioni: pervenire ad una realistica conoscenza di sé, oltre alla capacità di saper programmare e programmarsi, farsi un quadro di valori, saper decidere.

Nell'elaborazione del progetto di sé ha un ruolo fondamentale la dinamica decisionale, che risulta precursore dell'attivazione della dimensione valoriale della scelta ed è connessa allo sviluppo dell'identità. Scarpellini<sup>33</sup> evidenzia come, ai fini della motivazione ad agire, si deve riconoscere che “i valori hanno una forza maggiore rispetto agli atteggiamenti e agli interessi, che se non sono coltivati si spengono. Infatti il valore è permanente, è flessibile ed è la base costitutiva del bisogno psicologico non fisiologico, senza soddisfare il quale ci si sente incompleti, non realizzati e mancanti”. La dimensione del progetto rimanda ad una esistenza che prende forma in quanto “l'uomo, ogni uomo, non è contenuto nella fissità di una identità preconfezionata, dunque già decisa: l'uomo al contrario, si deve fare. Questo atto del farsi è la gestione tutta umana del tempo futuro: facendosi l'uomo non esegue, ma progetta se stesso”<sup>34</sup>. L'elaborazione del progetto di vita non è frutto di una azione solitaria, bensì di una azione dialogica, in cui comunicazione educativa assume un valore orientativo.

Altra componente dell'orientamento è il riconoscere il soggetto sempre *in-formazione*, verso la formazione di sé, quale autentica forma dell'uomo. Nella formazione di sé assume un ruolo fondamentale il *racconto di sé*, in quanto “strumento autoconoscitivo e trasformativo; come luogo, occasione intorno a cui orientare motivazioni, finalità, percorsi formativi, anche come cura di sé<sup>35</sup>”. Il paradigma narrativo e quello autobiografico sono modalità che hanno una forte capacità di favorire nel soggetto la riflessione, la metacognizione, l'attribuzione di senso e la valutazione delle risorse soggettive e contestuali, proprie del percorso di orientamento. “È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e capacità di azione”<sup>36</sup>. La componente autobiografica-narrativa diviene una componente primaria dell'azione orientativa, in quanto “il racconto autobiografico rappresenta quella manifestazione del pensiero narrativo che ha lo scopo, dichiarato o latente, di attribuire significati e causazioni agli eventi che riguardano il Sé del narratore, in modo da fornire al Sé in persona coerenza e continuità in relazione al dipanarsi degli eventi e costruire una base per l'identità personale<sup>37</sup>”.

---

<sup>32</sup> Rossi B., Fabbri L. (2005), *Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento* in Batini F (a cura di) (2005) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, p.43

<sup>33</sup> Scarpellini c. (2000), *Le motivazioni alla scelta come valori*, in Soresi S. (a cura di) *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti O.S., Firenze, p. 231

<sup>34</sup> Nosari, *Spazi e margini dell'educazione*, citato in Girotti L. (2006), op. cit. p. 84

<sup>35</sup> Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, p. 120

<sup>36</sup> Cfr. Bruner J.(1997), *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*, Armando, Roma

<sup>37</sup> Di Fabio A. (2003), *L'utilizzo dell'autobiografia ai fini dell'orientamento: il bilancio di competenze*, Magellano, 15, p.42

Il particolare contributo che l'utilizzo delle tecniche narrative offre nell'ambito dell'orientamento è la loro capacità di offrire metodologie legate al fare significato (Batini, Del Sarto, 2005). Dentro i paradigmi narratologici, l'orientamento si configura quindi come lavoro di elaborazione e di costruzione di significati per i partecipanti, configurandosi come un processo di crescita personale che arriva alla riscrittura delle proprie storie personali e personali<sup>38</sup>. La metodologia narrativa diviene una strada attraverso la quale imparare a "ritrovarsi", per cui il puzzle rappresentato dalle nostre azioni e decisioni quotidiane viene ricomposto dall'io narrante, che mettendo insieme i vari pezzi ricostruisce il proprio agire in un tutto significativo. In tal modo l'esperienza vissuta diventa un testo e richiede una interpretazione, quindi un'attribuzione di significato, spostando l'attenzione dagli oggetti all'azione riflessiva<sup>39</sup>. Si apre quindi una nuova dimensione di riflessione connessa al legame tra memoria e riflessività; la scelta, anche quella scolastico-professionale, dipende dalla capacità dell'individuo di fare memoria del passato, custodire il presente e proiettarsi nel futuro.

Una parte rilevante e di grande importanza del lavoro degli educatori, possiamo dire consista nel modificare le storie che le persone raccontano su se stesse, sulle persone che hanno accanto, sulla propria esperienza scolastica e sulle relazioni che legano questi diversi mondi; "nel conferire potere alle persone e nel renderle consapevoli del controllo che possono avere sulle proprie vite o sulle proprie professioni mettendole in grado di riscrivere e riprogettare"<sup>40</sup> le proprie storie familiari, scolastiche, in maniera tale che ognuno acquisisca il potere di cambiare le situazioni e metta in atto cambiamenti positivi. L'intenzionalità orientativa dell'insegnante è finalizzata all'interiorizzazione, da parte del giovane, di *self-empowerment*, ossia del potere dell'essere, di autodeterminarsi, di dare senso e direzione alla propria tendenza perfetta. L'orientamento come compito educativo permanente assume, perciò, le caratteristiche di cura per il progetto di vita umana.

### 2.3 VALORE ORIENTANTE DELL'AZIONE DIDATTICA IN AMBITO SCOLASTICO

Nello scenario appena presentato, la concezione dell'orientamento si amplia e si libera dalla contingenza dell'informazione e/o dell'intervento psico-diagnostico e psico-attitudinale che si realizza solo nei momenti di passaggio da un ciclo scolastico all'altro, per "configurarlo come evento processuale di progressivo sviluppo, maturazione e libera scelta personale che reclama precise ipotesi educativo-formative di carattere operativo finalizzate alla formazione integrale della personalità"<sup>41</sup>. È questa la prospettiva che ci fa ritenere, come sostiene Di Nubila, che "l'orientamento – in tal senso – non costituisce più un processo a se stante o indipendente, che si aggiunge, si affianca o si giustappone al processo apprenditivo e a quello formativo generale, bensì si identifica con questo stesso processo e se ne distingue solo in quanto contribuisce alla chiarificazione della scelta, ponendo, responsabilmente, l'individuo di fronte all'ambiente che lo

---

<sup>38</sup> Rossi B., Fabbri L. (2005), *Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento* in Batini F (a cura di) (2005) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, p.56

<sup>39</sup> Ivi, p.57

<sup>40</sup> Ivi, p.59

<sup>41</sup> Mura A. (2005) *L'orientamento formativo*, op.cit. p 90

circonda”<sup>42</sup>. Si tratta di un orientamento che assume il valore di *progetto educativo*. In questa nuova prospettiva, orientare gli studenti significa principalmente fornire loro strumenti cognitivi e affettivi adeguati per prendere in mano consapevolmente la propria vita, in una logica di flessibilità necessari per adeguarsi ai cambiamenti futuri e quindi di formazione continua.

### **2.3.1. L’orientamento nella normativa e nei programmi in Europa**

#### **2.3.1.1. Lo scenario europeo**

Il contributo offerto dai documenti elaborati dalla Comunità Europea ha rappresentato uno stimolo di rilievo nel percorso di definizione del concetto e delle pratiche di orientamento a livello di sviluppo della normativa dei singoli Stati membri. L’orientamento, insieme alla formazione, sono indicati dalla Commissione Europea come leve per contrastare la disoccupazione e per far fronte ai profondi cambiamenti socio-economici derivanti dalla mondializzazione.

I primi accordi stipulati dall’Unione Europea risalgono al 1963. Successivamente, nel 1966, viene emanata una Raccomandazione della Commissione per sollecitare gli Stati membri a promuovere strutture dedicate all’orientamento, da cui prende avvio la costituzione di una rete di Centri- Risorse in cui sono stati realizzati numerosi progetti di sviluppo e di formazione. A livello europeo l’orientamento permanente riveste così un ruolo chiave nelle strategie di istruzione e formazione avviate nel 2000 dal Processo di Lisbona, a seguito del quale sono stati intensificati gli interventi su due focus principali:

- a) la centralità dell’orientamento,
- b) la ricerca sulle competenze<sup>43</sup>.

#### *Le linee di indirizzo dell’Unione Europea*

L’UE ha promosso un concetto di orientamento quale componente fondamentale di tutto il percorso formativo lungo l’intero arco della vita, ampliando così le modalità di intenderlo. La valenza sociale dell’orientamento è sottolineata nel documento del 1993 della *Task force* “*Ressources humaines, éducation, formation et jeunesse*” della Commissione delle Comunità europee. In questo testo l’orientamento viene descritto e analizzato come:

- a) *Chiave di sviluppo delle risorse umane, in quanto può:*
  - aiutare le persone a valorizzare le proprie potenzialità;
  - facilitare scelte consapevoli;
  - sostenerne la motivazione alla formazione;
- b) *Fattore di cambiamento, perché può aiutare le persone non solo a superare il disorientamento provocato dai mutamenti che caratterizzano le economie avanzate, ma*

---

<sup>42</sup> Di Nubila R. (2003), *Le ragioni epistemologiche dell’orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato*, in G. Cian, D. Orlando (a cura di) *Il processi di orientamento nelle Scienze dell’Educazione*,(coordinamento R. Di Nubila), Studium Educationis, numero monografico, p. 9

<sup>43</sup> Marostica F. (2009), *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, in Rivista dell’istruzione, 4, sito: [http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/orientamento/Pagine%20da%20Istruzione%204\\_0998Marostica.pdf](http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/orientamento/Pagine%20da%20Istruzione%204_0998Marostica.pdf)

anche assistendo i soggetti nelle scelte e nelle transizioni della mobilità professionale/occupazionale, sfruttando in positivo le opportunità che vengono a crearsi;

- c) *Fattore di sviluppo locale*, perché può promuovere un migliore equilibrio tra formazione, qualificazione professionale e settori potenziali di sviluppo regionale<sup>44</sup>.

Un riferimento specifico va al messaggio chiave dedicato (n. 5 “Rinnovare l’orientamento”) dal *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente del 2000*, in cui si supera definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale e l’orientamento viene indicato come opportunità accessibile a tutti in permanenza. “Il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell’attuazione permanente di un progetto di vita in cui il lavoro retribuito non rappresenta che una delle componenti, per importante che sia. Il compito dell’orientatore consiste in questo caso nell’accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandole, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte”.

Nel 2004 l’Oecd - Organisation for Economic Co-operation and Development e la Commissione europea realizzano il manuale *Career Guidance. A handbook for policy makers* con l’obiettivo di sostenere gli Stati membri nell’organizzazione, nella gestione e nell’erogazione dei servizi di orientamento professionale.

L’esigenza di riformare politiche, sistemi e prassi in materia d’orientamento in Europa viene poi confermata dalla Risoluzione del Consiglio, del 28 maggio 2004<sup>45</sup>, sul *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita in Europa*. Nella Risoluzione viene evidenziato che l’orientamento svolge un ruolo chiave nel promuovere l’inclusione e l’uguaglianza sociale, sostenere la parità di genere e la cittadinanza attiva. L’orientamento incoraggia e sostiene la partecipazione dei singoli all’istruzione e alla formazione, contribuendo alla scelta di professioni realistiche e valide.

La Risoluzione propone anche una definizione di orientamento coerente con il nuovo contesto sociale, economico e culturale: “nel contesto dell’apprendimento permanente, l’orientamento può e deve contribuire, attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, *di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di saper prendere decisioni* in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze”. In particolare *esso svolge un ruolo fondamentale nel sistema di istruzione e formazione, soprattutto nelle scuole* in cui “deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l’istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell’assisterli a sviluppare un’efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali. Costituisce inoltre uno strumento chiave per

---

<sup>44</sup> Scandella O. (2003), *Orientamento e azioni di accompagnamento nella formazione degli adulti*, in Isfol, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, Libri del FSE

<sup>45</sup> Consiglio dell’Unione europea, (2004) *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita in Europa*, Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio dell’Unione Europea, Bruxelles

consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l'offerta dell'istruzione”.

Invita inoltre le scuole a promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali. La Raccomandazione ribadisce la necessità di realizzare servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita, che li mettano in grado di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative transizioni.

Si rafforza l'idea che per contribuire a realizzare una società in cui prevalgono l'integrazione, la coesione sociale e la formazione di cittadini autonomi, bisogna investire sui sistemi d'istruzione in ogni Paese. Occorre recuperare la missione educativa e sociale della scuola a partire dalla centralità del ruolo che la scuola assume per lo sviluppo della persona umana<sup>46</sup>. Nel 2006 in Finlandia si è tenuta la Conferenza UE *Lifelong guidance policies & systems: building the stepping stones*. In tale sede è emersa l'urgenza di rivedere la strategia europea per la messa a punto di nuove priorità d'azione. È stata qui riaffermata la necessità che tutti gli Stati membri abbiano, rispetto all'orientamento, una strategia unitaria finalizzata a<sup>47</sup>:

- realizzare uno stretto collegamento tra politica, ricerca e pratica;
- sostenere l'autonomia dell'individuo nello sviluppo del personale processo di maturazione professionale;
- integrare le strategie di orientamento nell'ambito delle strategie dell'apprendimento lungo l'arco della vita.

Nel 2008 la Risoluzione del Consiglio “*Integrare maggiormente l'orientamento nelle strategie di apprendimento permanente*” invita gli Stati a rafforzare il ruolo dell'orientamento nell'ambito delle strategie nazionali di apprendimento permanente e a rafforzare la cooperazione europea in materia di lifelong guidance. Afferma il legame tra formazione e orientamento lungo tutto l'arco della vita, la necessità di una pluralità di offerte di orientamento (“che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze”) e del coordinamento dei diversi servizi (“un'ampia gamma di strutture, sistemi e prassi diversi che abbracciano l'istruzione, la formazione, l'occupazione, la disoccupazione, il settore privato e quello collettivo”).

Si specifica che l'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera. Le linee di azione che la Risoluzione invita ad applicare sono:

---

<sup>46</sup> Ferraro S.(2008), Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico, in Casaschi C. (a cura di) Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola, Franco Angeli, Milano, p. 21

<sup>47</sup> Ibidem

- favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
- facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
- rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
- incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

L'attuazione di tali linee di azione può essere sostenuta grazie alle opportunità offerte dal programma di apprendimento permanente (LLL) e dai fondi strutturali europei, in conformità alle priorità degli Stati membri.

Nel gennaio 2011 la Commissione europea ha adottato una Comunicazione con cui ha delineato proposte per combattere l'abbandono scolastico nell'UE<sup>48</sup> : *“La lotta contro l'abbandono scolastico precoce: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020”*. Con questa iniziativa la Commissione mira ad aiutare gli Stati membri a raggiungere l'obiettivo fissato dalla *“strategia Europa 2020”<sup>49</sup>* di ridurre il tasso di abbandono scolastico all'interno dell'UE a meno del 10% entro il 2020 ( è uno dei cinque grandi obiettivi della strategia).

Attualmente nell'UE ancora troppi giovani abbandonano prematuramente la scuola; si calcola che nel 2009 oltre sei milioni di giovani, il 14,4% dei cittadini europei - di età compresa tra i 18 e 24 anni – risultano aver lasciato gli studi dopo aver conseguito al massimo un diploma di scuola media inferiore. L'abbandono scolastico precoce, oltre a penalizzare maggiormente il singolo individuo esponendolo al rischio di disoccupazione ed emarginazione sociale, costituisce un freno allo sviluppo e alla crescita economica. In questo senso la riduzione dell'abbandono scolastico è una priorità condivisa da vari anni da tutti gli Stati membri. Dal 2000 ad oggi il tasso medio di abbandono scolastico è diminuito di 3,2 punti percentuali (dal 17,6% del 2000 all'attuale 14,4%). Le proposte formulate evidenziano la necessità di un approccio globale al problema che comprende politiche ed azioni di prevenzione, intervento (in cui è coinvolta in modo particolare la scuola con azioni mirate di didattica e orientamento ) e compensazione.

### **2.3.1.2. La centralità delle competenze**

L'UE ha prodotto molte ricerche, riportate in appositi documenti, per individuare le competenze indispensabili ad ognuno nella società della conoscenza e della globalizzazione e quindi da fornire in tutti i percorsi di studio. Nel primo messaggio del *Memorandum* del 2000 si afferma che una buona istruzione di base (apprendimento formale) è essenziale perché i cambiamenti economici/sociali richiedono competenze elevate per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare e collettiva, a tutti i livelli. Una formazione che durerà tutta la vita, in cui l'istruzione formale va vista come complementare rispetto all'apprendimento non formale e informale.

---

<sup>48</sup> Commissione europea (2011), Comunicazione della Commissione *“La lotta contro l'abbandono scolastico precoce: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020”*, 31 gennaio 2011, [COM(2011)18]

<sup>49</sup> Commissione europea (2010), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, COM(2010) 2020

La Raccomandazione del 2006 “*Competenze chiave per l’apprendimento permanente*” è rivolta a tutti i sistemi scolastici affinché assicurino “l’acquisizione di competenze chiave da parte di tutti, entro la fine dell’istruzione e formazione iniziale”. Questo documento chiarisce che per *competenze* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, adeguate per affrontare una situazione particolare”. Indica inoltre otto competenze chiave che vanno integrate nei curricula e aggiornate poi continuamente. Tali competenze contribuiscono “alla realizzazione personale, all’inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all’occupazione”.

Non solo comprendono le competenze di base, ma hanno una dimensione più ampia, un insieme di saperi disciplinari minimi per tutti e di abilità/competenze essenziali trasversali/trasferibili per costruire i quali occorrono “approcci diversi nell’organizzazione dell’apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti”.

Un ulteriore contributo importante è la Raccomandazione per la costituzione di un *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*, approvata nel gennaio 2008, in cui si dispone che gli Stati membri stabiliscano la corrispondenza tra i loro sistemi nazionali di qualifiche e titoli di studio ed il quadro europeo (EQF), disponendo entro il 2012 che i titoli e i diplomi nazionali debbano menzionare il corrispondente riferimento EQF. Nell’EQF si fa chiaro riferimento ai *risultati di apprendimento*, i quali sono rappresentati attraverso *descrittori di conoscenze, abilità e competenze*, coerenti anche con la nuova formulazione delle competenze chiave. Questo provvedimento è particolarmente rilevante perché costituisce un atto concreto per dar valore ai percorsi di studio e alla loro spendibilità in un territorio più ampio, nella logica di una maggior circolazione di persone e di valorizzazione delle potenziali professionalità, promuovendo così la mobilità intellettuale in Europa. Il piano Europa 2020<sup>50</sup> prevede inoltre obiettivi quantificabili ed azioni concrete che dovranno essere attuate a livello dei singoli Stati membri, che comporteranno pertanto ulteriori adeguamenti delle politiche nazionali, nell’ottica di convogliarle verso la strategia europea. L’UE deve decidere qual è l’Europa che vuole nel 2020 e a tal fine la Commissione ha proposto degli obiettivi principali per l’UE, tra cui:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- il 3% del PIL dell’UE deve essere investito in R&S.

### **2.3.1.3. *La sollecitazione europea e nazionale allo sviluppo delle reti territoriali per l’orientamento***

Vari documenti comunitari, come il “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” e il “Libro Bianco sulla Gioventù”, individuano nella creazione e interconnessione di reti, le strategie per favorire l’accesso dei cittadini europei all’informazione, essenziale per la scelta e per la partecipazione alla vita sociale. Le indicazioni europee in tema di istruzione e formazione sollecitano il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale,

---

50 Commissione europea (2010), Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, COM a(2010) 2020

regionale e locale. Il Memorandum sottolinea l'esigenza di realizzare servizi di orientamento *localmente accessibili e integrati in reti di servizi personali, sociali e pedagogici tra loro correlati – il che faciliterà la messa in comune di conoscenze specializzate, di esperienze e di risorse.*

Nel Libro Bianco della Gioventù si sottolinea l'importanza dell'ambito locale per favorire la partecipazione attiva dei giovani e si individua nella creazione di reti una strategia per la diffusione delle informazioni e per lo scambio di esperienze e buone pratiche. Nei documenti comunitari si fa riferimento in particolare alle reti per promuovere e stimolare:

- il raccordo tra *servizi educativi, culturali, sociali e altri servizi alla persona*, in modo da facilitare la messa in comune di conoscenze, esperienze e risorse specialistiche al fine di realizzare sistemi territoriali integrati che rispondano alla pluralità dei bisogni dei cittadini;
- il raccordo tra *servizi pubblici e servizi privati e del privato sociale*, valorizzando anche l'importanza dei canali non formali o informali nella diffusione delle informazioni, nell'orientamento e nella gestione dei servizi per il lavoro;
- l'integrazione tra *dimensione europea e comunità locali*, cioè alla collaborazione *fra i network europei, nazionali e regionali* tenendo conto delle diverse specificità geografiche e culturali<sup>51</sup>. In particolare, gli stati membri sono invitati a accrescere la complementarietà e il coordinamento tra diversi settori organizzando la collaborazione delle autorità pubbliche nazionali e locali, delle imprese, delle parti sociali e degli enti territoriali per rendere più efficaci le reti tramite le quali i cittadini accedono ai servizi formativi e di orientamento.

Numerose sono le indicazioni europee in tema di istruzione e formazione che sollecitano il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale<sup>52</sup>. Nella Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea "*Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*" in particolare gli stati membri sono invitati ad accrescere la complementarietà e il coordinamento tra diversi settori organizzando la collaborazione delle autorità pubbliche nazionali e locali, delle imprese, delle parti sociali e degli enti territoriali, per rendere più efficaci le reti tramite le quali i cittadini accedono ai servizi formativi e di orientamento<sup>53</sup>. L'invito che viene fatto agli stati membri è quello di:

- sviluppare, a livello nazionale e regionale, efficaci meccanismi di coordinamento e cooperazione;
- sostenere una politica di partenariato;
- sviluppare una cultura comune, anche tramite la garanzia della qualità, in seno ai vari servizi competenti ai livelli locale, regionale e nazionale;
- coinvolgere maggiormente le organizzazioni della società civile e le parti sociali.

---

51 Consolini M., (2002) La risorsa rete per i servizi del lavoro. Punti chiave e proposte operative, Quaderni Spinn 2, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma

52 Comunicazione COM(2010) 296 definitivo "Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020"

53 Commissione europea (2008), Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, (2008/C 319/02)

Nel novembre 2011, in Italia, in collaborazione con la Regione Liguria, l'Università degli Studi di Genova e l'Isfol, a dieci anni dalla prima Carta di Genova (2001), è stato organizzato *il quarto Forum Internazionale sull'Orientamento 2011*. Un'occasione di confronto che si è proposta di attivare una riflessione per la costruzione della nuova Carta di Genova, attraverso il confronto tra gli attori chiave dei diversi sistemi nazionali ed internazionali sulle prospettive, le azioni, le strategie e le politiche per l'orientamento. La nuova *Carta di Genova 2011* individua le priorità di governo in rapporto all'orientamento e le piste di lavoro per i prossimi anni. Vengono indicati come punti cruciali da una parte la necessità di dare priorità ad interventi rivolti alla persona, attraverso servizi più personalizzati, e dall'altra si sottolinea la necessità dello sviluppo di forme di coordinamento territoriale e di collaborazione interistituzionale, al fine di individuare e sperimentare percorsi di intervento integrati più efficaci. I materiali dei vari gruppi di lavoro del forum sull'orientamento evidenziano come a livello territoriale il nodo centrale del cambiamento, in termini evolutivi dal 2001 al 2011, è sintetizzabile nel concetto di integrazione tra istruzione/formazione professionale e lavoro e nell'esigenza di sviluppare un sistema territoriale dei servizi di orientamento. Tale documento individua quindi come prima area di intervento proprio il "*coordinamento e la cooperazione multilivello*", nel senso che si ritiene necessario sostenere l'integrazione tra i diversi sistemi/servizi della funzione orientativa, incoraggiando la collaborazione basata sulla rete e sul partenariato e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale. Lo sviluppo della "rete" rappresenta quindi l'ambito progettuale primario, all'interno del quale attivare specifiche linee di intervento settoriali. I documenti sopra accennati hanno dato un importante contributo nel promuovere la riflessione sul tema dell'orientamento, favorendo un diverso modo di intendere il processo di orientamento nella scuola.

### **2.3.2. L'evoluzione normativa sull'orientamento in Italia**

In Italia, diversamente da molti paesi europei, non c'è una legge specifica sull'orientamento o meglio una legge quadro che renda sinergiche le diverse iniziative. Nel 1980 sono state avanzate alcune proposte e nel 1986 è stato prodotto anche un disegno di legge che però è rimasto tale. I sistemi che "fanno" orientamento sono principalmente quattro: Scuola, Formazione Professionale, Centri per l'Impiego e Università, ognuno dei quali ha però un'altra funzione primaria (istruzione e formazione a diversi livelli o erogazione di servizi per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro) e fanno capo a due diversi ministeri (Istruzione Università Ricerca e Lavoro).

Lo scenario italiano è piuttosto articolato; lo descriveremo proponendo una riflessione rispetto ai soggetti che svolgono ruoli specifici sul tema dell'orientamento e rispetto alle principali normative succedute per la scuola.

#### **2.3.2.1. Soggetti e ruoli**

Come evidenzia Marostica<sup>54</sup>, già la legge 382/1975 ha attribuito l'orientamento scolastico ai Distretti e quello professionale alle Regioni con la possibilità di delegare alle Province le relative funzioni amministrative. Il D.P.R. 616/1977 ha ribadito tali competenze e ha sancito la

---

54 Marostica F. (2009), *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, op. cit. p. 80

delega del Ministro del lavoro alle Regioni per il Servizio di orientamento (art.36). Il D.P.R. 382/1980, inoltre, ha dato possibilità all'Università di dotarsi di servizi di orientamento (art.10), confermati poi con la legge 341/1990.

A partire dagli anni Ottanta le Regioni, superando la distinzione tra orientamento scolastico e professionale, hanno proposto varie iniziative in collegamento con la formazione professionale. Nel Protocollo nazionale di Intesa del 1989, tra Ministero del lavoro ed Enti Locali, vengono definiti i rispettivi compiti e competenze:

- le *Regioni* si impegnano a realizzare una rete di servizi (archivi, banche dati, formazione operatori, ecc.) e a svolgere compiti di indirizzo e programmazione;
- le *Province* a fornire servizi di secondo livello (consulenza, assistenza tecnica, promozioni, ecc.);
- i *Comuni* quelli di primo livello (informazione).

Nel 2001 è stata inoltre emanata la Legge costituzionale di riforma del Titolo V che attribuisce maggiori poteri alle Regioni in materia di istruzione professionale e ridisegna le competenze dello Stato, fornisce “norme generali sull’istruzione” che consentono poteri di indirizzo.

Questa legge, attribuendo potestà legislativa alle Regioni e alle scuole l’autonomia specifica nell’elaborazione dei programmi, rende ragione della necessità di dotarsi di un insieme di interventi orientativi al fine di garantire successo e motivazione nei percorsi scolastici intrapresi dai soggetti.<sup>55</sup>

### 2.3.2.2. *Orientamento e scuole*

La responsabilità orientante delle istituzioni scolastiche è sancita in modo chiaro nella normativa della scuola media, oggi secondaria di primo grado, la quale nella sua stessa legge istitutiva (Legge n. 1859/1962), all’art. 1, accanto alla specifica finalità di formazione dell’uomo e del cittadino, indica l’orientamento come compito specifico: “la scuola media concorre a promuovere la formazione dell’uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l’orientamento dei giovani ai fini della scelta dell’attività successiva”. A partire poi dalla fine degli anni Settanta l’orientamento si è gradatamente diffuso anche nelle superiori e nelle elementari. La normativa è stata minima fino agli anni Novanta. Nei programmi della scuola media del 1979 si individua l’orientamento come uno dei quattro principi fondamentali esplicitandolo nei termini di una scuola orientativa. (Box 1)

#### **BOX 1:**

##### *Principi e fini della scuola media D.P.R. N. 50 del 6 febbraio 1979*

La scuola media è orientativa in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizioni di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell’educazione.

---

<sup>55</sup> Donà L. (2008) La dimensione storico-normativa dell’orientamento in Focchiatti R. (a cura di) *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria*, Carocci, Roma, p 24

La possibilità di poter operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una conoscenza verificata di sé.

Con l'uscita dei programmi del 1985 si è manifestata una nuova attenzione al segmento della scuola elementare. Si va così progressivamente rinforzando nella scuola elementare, l'idea di una scuola responsabilmente chiamata ad interpretare e realizzare, nella loro reciproca interconnessione, processo di formazione e processo di orientamento attraverso l'organizzazione didattica e disciplinare. Agli inizi degli anni Novanta, tale idea, appare completamente consolidata nei "nuovi orientamenti della scuola dell'infanzia".<sup>56</sup> Essa risulta, in ordine cronologico ma soprattutto pedagogico, la prima e più idonea sede per dare avvio al processo di orientamento del bambino.

La responsabilità orientativa intrinseca ai programmi della scuola dell'obbligo, sempre agli inizi degli anni Novanta, viene condivisa anche dalla scuola superiore per effetto del "Progetto sperimentale Brocca", che introduce nuovi programmi in quest'ordine di scuola. (Box 2)

**BOX 2:**

Progetto sperimentale Brocca<sup>57</sup>

La realizzazione di una dimensione orientativa della scuola secondaria superiore è importante perché è specialmente in questa fascia di età e di scolarità che il processo orientativo, lungo e continuo, raggiunge un punto culmine. Essa presuppone l'orientamento come una *modalità educativa intrinseca alla scuola in quanto tale, cosicché tutte le attività curricolari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono divengono esplicitamente orientative*. Ciò naturalmente non esclude, anzi richiede, *l'apporto informativo proveniente dall'esterno*, perché questo serve a fondare su dati realistici il progetto educativo elaborato nella scuola.

Le finalità generali dell'orientamento nella secondaria superiore sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: *la maturazione dell'identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita*

A partire dai primi anni Ottanta (Dpr 382/1980), come fa notare Mura , parallelamente alle scuole anche nelle università si fa riferimento alle responsabilità orientative dei docenti. E' solo con gli anni Novanta però che la normativa si fa articolata e gli interventi di orientamento divengono anche responsabilità specifiche dell'intervento didattico universitario . L'orientamento, inteso come lungo processo formativo, diviene quindi una componente fondamentale nei processi educativi universitari. Considerata la demotivazione degli studenti durante gli studi, l'eccessivo prolungamento degli stessi e gli abbandoni, si auspica che

<sup>56</sup> Mura A.(a cura di)(2005), *L'orientamento formativo*, Franco Angeli, p. 96

<sup>57</sup> Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione - 59/60 - Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni, Le proposte della commissione Brocca, Tomo I, reperibile nel sito <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/trienniobrocca.pdf>

attraverso una didattica rinnovata si generi una stretta interrelazione tra orientamento formativo e interventi didattici

Verso la fine degli anni Novanta si modifica l'assetto delle istituzioni scolastiche che diventano autonome. E' a partire dall'art. 21 della legge n. 59 del 1997, con i successivi decreti applicativi e con la legge n. 440 del 1997, che si trasferisce responsabilità alle singole istituzioni scolastiche nel definire e realizzare il proprio Piano dell'Offerta Formativa. In tale intervento normativo si stabilisce che " i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento" e che dell'autonomia scolastica ne parleremo più diffusamente nei capitoli successivi. "la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate e della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento": in questo modo è introdotto effettivamente l'obbligo per tutte le scuole di svolgere attività di orientamento. Si passa così da un sistema formativo fondato sui programmi ministeriali ad uno fondato sui curricula elaborati dalle singole scuole.

Nello stesso periodo sono state regolate anche altre "esperienze parallele" al fine di rispondere ai nuovi bisogni. Si tratta della normativa che riguarda l'educazione alla salute, la prevenzione della dispersione, gli interventi didattici educativi integrati (corsi di sostegno e di recupero), il calendario scolastico, gli interventi complementari e le attività integrative, quelli a favore dei minori a rischio, per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per l'istruzione ed il diritto allo studio degli stranieri presenti in Italia.

Marostica<sup>58</sup> fa notare come percorrendo questa ingente normativa si ritrovino indicazioni che consentono di svolgere ovunque attività di orientamento, ma anche alcune significative linee di indirizzo così sintetizzabili:

- *Apertura della scuola al territorio* come centro di iniziative culturali;
- Graduale attivazione di *sinergie interistituzionali* con gli altri soggetti del territorio;
- Costruzione di *sinergie tra i progetti interni alla scuola*;
- *Messa in rete delle norme* che costituiscono un insieme di risorse didattiche finanziarie;
- Progressiva anche se non totale riconduzione delle attività alternative *all'interno dei curricula disciplinari*, in modo da rivisitare le discipline e cogliere tutte le loro potenzialità educative, soprattutto a proposito dell'educazione alla salute e dell'orientamento;
- Riconduzione delle altre attività in *spazi extracurricolari legittimati*.

Nel 1997, lo stesso anno della legge sull'autonomia scolastica, viene promulgata la norma-quadro, tuttora utilizzata come riferimento, che imposta le nuove concezioni dell'orientamento.

Come ben evidenziato negli articoli 1 e 2 (Box 3), la Direttiva 487 del 6 agosto 1997 denominata Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti pone particolare attenzione all'orientamento

### **BOX 3:**

<sup>58</sup> Marostica F.(2009), *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, op. cit. p 82. L'ordine dei punti è modificato

Articoli della Direttiva 487 del 6 agosto 1997

*Art. 1* – “L’orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell’infanzia..”

*Art. 2* – “nell’esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della *didattica orientativa e della continuità educativa..*”

Non mancano i riferimenti specifici ai docenti, invitati a curare la propria formazione iniziale sui temi dell’orientamento in relazione all’organizzazione scolastica, alle abilità relazionali e educative, alla didattica orientativa, all’utilizzo delle nuove tecnologie. Sono inoltre presenti i riferimenti alla centralità della programmazione educativa e didattica, alla conoscenza delle caratteristiche “vocazionali” degli studenti e delle studentesse, alla continuità didattica longitudinale e orizzontale (territorio-famiglie), all’integrazione delle esperienze di studio-lavoro, all’accessibilità/diffusione delle informazioni.<sup>59</sup> L’orientamento diventa l’occasione per ripensare l’intera offerta educativa e didattica, rendendola più mobile e flessibile, rispondente alle esigenze degli studenti rendendoli artefici dei propri percorsi di crescita umana e culturale.

Successivamente, con la Legge 53/2003, si riafferma l’importanza del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione fino al diciottesimo anno di età e si conferma attenzione rinnovata ai percorsi scolastici che possano intercettare meglio interessi e competenze degli alunni. Si rilancia l’alternanza scuola-lavoro<sup>60</sup> come possibilità della scuola di far incontrare precocemente agli studenti il mondo del lavoro, per creare modalità di apprendimento diverse e fornire occasioni dirette di orientamento professionale. Tale legge prevedeva inoltre la predisposizione di un piano programmatico a sostegno, tra l’altro “degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione”.

Nel 2004 vengono emanate le *Indicazioni Nazionali*<sup>61</sup> per il primo ciclo (scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado) nonché le Indicazioni per i Piani di Studio Personalizzati (d.lgs. n. 59/2004) e le *Indicazioni Nazionali*, divise per indirizzi, per la scuola secondaria<sup>62</sup> di secondo grado, a sancire l’uscita di scena dei programmi e della potestà esclusiva dello Stato in materia di istruzione. Mura<sup>63</sup> e Cattaneo<sup>64</sup> sottolineano come nelle “Indicazioni

<sup>59</sup> Mura A(2005) *L’orientamento formativo*, op. cit. p.98

<sup>60</sup> Decreto legislativo 77 del 15 aprile 2005, Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’art.4 della legge 53/2003

<sup>61</sup> Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 (G.U. n. 51 del 2 marzo 2004, Suppl. ord. n. 31)

<sup>62</sup> Decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, ai sensi dell’art. 2 della legge 53/2003

<sup>63</sup> Mura A. (2005), *L’orientamento formativo*, op. cit. p.99

<sup>64</sup> Cattaneo C., *Come cambia l’orientamento formativo oggi?* in *La progettazione di esperienze educative e didattiche in tema di solidarietà e di donazione del sangue*, reperibile sul sito: [www.avis.it/repository/cont\\_schedemm/1949\\_documento.doc](http://www.avis.it/repository/cont_schedemm/1949_documento.doc)

Nazionali” è costantemente ribadito l’intento orientante degli “obiettivi generali del processo formativo” e di quelli “specifici di apprendimento”, con esplicita finalizzazione:

- alla “capacità di orientarsi in maniera personale e di compiere scelte anche innovative” nella scuola dell’infanzia;
- “all’autoregolazione degli apprendimenti, ad una elevata percezione di autoefficacia, all’autorinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati (gli alunni), attraverso l’esercizio dell’autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico” nella scuola primaria;
- alla prosecuzione dell’orientamento educativo delle scuole precedenti, attraverso il “carattere orientativo (che) è intrinseco allo studio delle discipline e alle attività inter e transdisciplinari; l’uno e le altre, infatti sono volte alla scoperta di sé, della cultura e dell’arte, del mondo in generale e della produzione umana in particolare, attraverso l’incontro con i diversi ambienti della produzione tecnica o intellettuale” nella scuola secondaria di primo grado.

Un interessante approfondimento si trova nel *Profilo educativo, culturale e professionale*<sup>65</sup>, di uno studente di 14 anni, allegato alle Indicazioni Nazionali. (Box 4)

**BOX 4:**

*Profilo educativo, culturale e professionale - Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita*

Tra le competenze personali di uno studente di 14 anni sono indicate anche quelle nell’ambito dell’orientamento, qui definite in termini di: “elaborare, esprimere e argomentare circa il proprio futuro esistenziale, sociale, formativo e professionale, un’ipotesi che tenga conto del percorso umano e scolastico, finora intervenuto, ma che, allo stesso tempo lo superi e lo arricchisca con una realistica progettualità. Consapevoli che la conoscenza delle proprie capacità è un traguardo mai concluso, considerare un dovere impegnarsi per una continua autenticazione di esse e per il superamento dei condizionamenti familiari, sociali e ambientali che possono comprimerle e deformarle.”

Le Indicazioni Nazionali per il secondo ciclo non sono state adottate per il cambio della legislatura. Nel 2007, con il ministro Fioroni, vengono emanate le *Indicazioni per il Curricolo*<sup>66</sup> della scuola dell’infanzia e del primo ciclo e un decreto sull’obbligo di istruzione (D.M.139/2007)<sup>67</sup> elevato a 16 anni. Sono questi ulteriori provvedimenti che, come fa notare Laura Donà<sup>68</sup>, confermano l’importanza dell’ottica orientativa per dare senso alla centralità dell’individuo nella costruzione del proprio progetto di vita, come pure del sapersi orientare e

<sup>65</sup> Decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004, Allegato D – *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6-14 anni) – punto 2. Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita*

<sup>66</sup> D.M. del 31 luglio 2007 e Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007

<sup>67</sup> D.M. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione

<sup>68</sup> Donà L. (2008), *La dimensione storico-normativa dell’orientamento scolastico e professionale*, op.cit. pg 24

saper orientare le proprie competenze nel contesto scolastico e professionale. L'idea alla base è che sia sempre più determinante elevare il livello di istruzione e garantire pluralità di opportunità per tenere i soggetti nel sistema formativo fino ai 16 anni di età, costruendo in loro consapevolezza e competenze funzionali alla capacità di gestire i saperi appresi e a progettare il proprio futuro. Il DM 139/2007 inaugura l'ingresso esplicito dell'orientamento nel biennio dei percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado. L'orientamento viene presentato come: "competenza culturale" in quanto la capacità di orientarsi viene esplicitamente indicata tra i "Risultati di apprendimento" prescritti come standard di uscita dal biennio "*si orienta nel tessuto produttivo del proprio territorio*".

L'orientamento è competenza chiave di cittadinanza quale capacità di progettare con la specifica declinazione di "...*offrire ai giovani gli strumenti che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa.*". Inoltre l'intero set delle "competenze chiave di cittadinanza" ha valenza orientativa. Rientrano a pieno titolo tra gli strumenti utili al processo di auto-orientamento, la capacità di gestire il proprio apprendimento, di acquisire informazioni per operare in modo autonomo e responsabile le proprie scelte, di elaborare un proprio progetto professionale/formativo di vita, come anche comunicare, collaborare e partecipare, rientrano a pieno titolo tra gli strumenti utili al processo di auto-orientamento<sup>69</sup>. I punti chiave sull'orientamento, evidenti nella produzione politico-legislativa italiana sopra presentata, si focalizzano su due elementi fondamentali: la centratura sulla didattica orientativa e il potenziamento delle relazioni tra il mondo dell'istruzione ed il mondo del lavoro.

### **2.3.2.3. L'orientamento nei recenti processi di riforma del sistema di istruzione**

I recenti processi di riforma del sistema dell'istruzione vedono ormai in via di completamento il processo di attuazione della "Riforma Gelmini" per il sistema dell'istruzione. Una riforma che incide in modo esplicito sulla tematica dell'orientamento, specialmente in merito alla riorganizzazione della scuola secondaria di secondo grado, in quanto è stato previsto un "riordino e un potenziamento" dell'istruzione tecnica e professionale, tramite l'emanazione di regolamenti finalizzati alla riduzione del numero di indirizzi. Tale Riforma ha riorganizzato l'assetto del secondo ciclo prevedendo tre percorsi di istruzione: liceale<sup>70</sup>, professionale<sup>71</sup> e tecnica<sup>72</sup>. Come evidenziato nel Rapporto orientamento 2010 dell'Isfol, il tema dell'orientamento è declinato all'interno del percorso, nei seguenti modi:

---

<sup>69</sup> Accorsi M.G, 2009, *Le competenze orientative nel nuovo obbligo di istruzione*, Quaderni di orientamento, n.35, Regione Friuli Venezia Giulia, pg 28

<sup>70</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133

<sup>71</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133

<sup>72</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133

- **Istituti professionali:** durante il primo biennio, gli insegnamenti di istruzione obbligatori di indirizzo acquisiscono una connotazione orientativa, essendo finalizzati alla “acquisizione dei saperi e delle competenze di indirizzo in funzione orientativa, anche per favorire la reversibilità delle scelte degli studenti”<sup>73</sup>. Inoltre, durante il quinto anno, si prevede che gli stessi insegnamenti “consentano allo studente di acquisire una conoscenza sistemica della filiera economica di riferimento, idonea anche ad orientare la prosecuzione degli studi a livello terziario con particolare riguardo all’esercizio delle professioni tecniche”<sup>74</sup>. Tali percorsi “si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su:
  - la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi;
  - l’orientamento progressivo, l’analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento;
  - il lavoro cooperativo per progetti;
  - la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l’uso delle tecnologie e del pensiero creativo;
  - la gestione di processi in contesti organizzati e l’alternanza scuola-lavoro”<sup>75</sup>.
  
- **Istituti tecnici:** le attività e gli insegnamenti obbligatori di indirizzo assolvono una funzione orientativa durante il primo biennio, anche per favorire la reversibilità delle scelte degli studenti. “Il secondo biennio e il quinto anno costituiscono articolazioni, all’interno di un complessivo triennio nel quale, oltre all’area di istruzione generale comune a tutti i percorsi, i contenuti scientifici, economico-giuridici e tecnici delle aree di indirizzo [...] vengono approfonditi e assumono connotazioni specifiche che consentono agli studenti di raggiungere, nel quinto anno, una adeguata competenza professionale di settore, idonea anche per la prosecuzione degli studi a livello di istruzione e formazione superiore con particolare riferimento all’esercizio delle professioni tecniche”<sup>76</sup>. I percorsi degli istituti tecnici “si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l’analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti; sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all’uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale. Stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio”<sup>77</sup>;
  
- **Istituti liceali:** “nel quinto anno si persegue la piena realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale dello studente [...], il completo raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento, [...], e si consolida il percorso di orientamento agli studi successivi e all’inserimento nel mondo del lavoro”<sup>78</sup>. “Nell’ambito dei percorsi liceali le

---

<sup>73</sup> Art. 5 comma 2 del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87.

<sup>74</sup> Ibidem

<sup>75</sup> Ibidem

<sup>76</sup> Art. 5 comma 2 del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

<sup>77</sup> Ibidem

<sup>78</sup> Art. 2 comma 6 del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89.

istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, anche d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro [...], nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio”<sup>79</sup>.

La Riforma dei cicli ha così attuato un rafforzamento della funzione dell'orientamento nel processo educativo, promuovendo il ruolo centrale della didattica orientativa e la necessità di creare e rafforzare le relazioni tra il mondo dell'istruzione ed il mondo del lavoro. La relazione tra questi due mondi può assolvere a finalità orientative di tipo informativo o concretizzarsi nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini. Le attività orientative, soprattutto informative, previste per gli istituti secondari di primo e secondo grado, si inseriscono in un contesto di forte collaborazione della scuola col territorio, per poter accompagnare gli studenti nel processo di scelta.

#### **2.3.2.4. Obiettivi dell'orientamento nei diversi cicli scolastici**

Dai riferimenti fin qui raccolti sull'orientamento, tratti dalla normativa italiana e dalle comunicazioni europee, si può affermare che la concezione dell'orientamento non si ferma ad un approccio informativo, bensì saldamente formativo e permanente. L'orientamento è inteso come “modalità educativa permanente” che accompagna ciascun individuo dal momento in cui entra nel sistema scolastico al momento in cui lo lascia, e a questo processo, che non riguarda solo la scuola, partecipano anche altri soggetti: dai genitori agli operatori di enti e/o associazioni di cui il ragazzo/la ragazza entra a far parte durante il suo processo di crescita. In relazione a queste coordinate culturali, formative e orientative, Cattaneo identifica obiettivi diversi e progressivi, legati all'orientamento degli studenti, nei diversi cicli di istruzione.

Nel *Primo Ciclo di Istruzione*, ed in particolare nella *Scuola Primaria*, si possono formulare i seguenti obiettivi dell'orientamento<sup>80</sup>:

- conoscere sé stessi e saper valutare le proprie risorse personali (conoscenza delle proprie motivazioni, degli interessi, dei valori di riferimento, delle sue capacità e competenze, delle proprie idee e aspettative, dei propri sogni e aspirazioni ecc.);
- agire con autonomia e con responsabilità (ovviamente in rapporto all'età) nella vita quotidiana, in famiglia, a scuola, nel tempo libero, ecc.;
- cominciare a proiettarsi in avanti pensando al futuro, progettando in modo realistico iniziative compatibili con le proprie potenzialità;

---

<sup>79</sup> Art. 2 comma 7 del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89.

<sup>80</sup> Cattaneo P., *Come cambia l'orientamento formativo oggi?* in La progettazione di esperienze educative e didattiche in tema di solidarietà e di donazione del sangue, [www.avis.it/repository/cont\\_schedemm/1949\\_documento.doc](http://www.avis.it/repository/cont_schedemm/1949_documento.doc)

- sviluppare relazioni con gli altri (coetanei, genitori, educatori, insegnanti, altri soggetti con cui interagire) nei diversi ambienti di vita.

Nella *Scuola Secondaria di Primo Grado* si possono individuare gli obiettivi di orientamento specifici per la fascia d'età degli allievi (11-14 anni) e per il loro stadio evolutivo. I più ricorrenti mirano a collocare gli allievi nella situazione di<sup>81</sup>:

- aumentare e consolidare la consapevolezza personale dei propri interessi, capacità e aspirazioni;
- promuovere la maturazione di una coscienza critica verso i contesti, gli ambienti, le situazioni, apportando propri contributi per la soluzione di problemi e per esprimere la propria opinione;
- prendere autonomamente delle decisioni in relazione alle varie situazioni;
- scoprire e approfondire la conoscenza e la consapevolezza delle proprie emozioni, dei sentimenti, delle relazioni con gli altri nell'ambito affettivo e sociale;
- confrontarsi con contesti differenti da quelli scolastici e famigliari, ad esempio il mondo delle professioni, il mondo dei servizi alla persona;
- acquisire competenze relative all'uso di banche dati, alla gestione delle informazioni, alla elaborazione di progetti (anche se semplici e limitati) con risultati spendibili, a gestire situazioni a scuola e nell'extrascuola in cui esercitare la decisionalità, il confronto con altri, l'ascolto e il rispetto delle idee altrui, ecc.

Cattaneo sottolinea come in questa fase evolutiva, la scuola è chiamata a considerare in maniera adeguata l'importanza delle relazioni educative, interpersonali, che si sviluppano nei gruppi, nella classe e nella scuola, ed anche ad osservare i comportamenti significativi in tema di convivenza civile, soprattutto in presenza di alunni stranieri e di alunni disabili. Va inoltre posta una particolare attenzione nel momento in cui l'allievo e la famiglia sono chiamati a scegliere l'indirizzo di studi successivo. A questo momento allievi e famiglie dovrebbero arrivare attraverso quell'azione di "accompagnamento" che caratterizza il processo di orientamento nella scuola. La scelta della scuola secondaria di secondo grado rappresenta una tappa importante di questo processo, ma non lo esaurisce né rappresenta il fine ultimo. Il processo di orientamento continua anche dopo il Primo Ciclo di istruzione soprattutto nel primo biennio del secondo ciclo.

Nel *Secondo Ciclo* di istruzione l'orientamento educativo e formativo assume un significato profondamente differente rispetto al Primo Ciclo in quanto ci si rivolge ad adolescenti e si sviluppano processi di formazione in cui l'esercizio della decisione da parte dei giovani è fondamentale. C'è inoltre una maggiore vicinanza agli sbocchi occupazionali, con l'inserimento in percorsi di formazione universitari o parauniversitari, con corsi di formazione superiore ed anche con scelte di vita legate alla realizzazione del proprio progetto di vita. Nel Secondo Ciclo di istruzione l'orientamento diventa necessariamente l'ambiente di quelle azioni intenzionali che la scuola compie, o dovrebbe compiere, per far fronte al fenomeno della dispersione scolastica. Gli obiettivi dell'orientamento in questa fase, indipendentemente dal tipo di scuola secondaria, mirano a far sì che ciascun adolescente sia messo nelle condizioni di<sup>82</sup>:

---

<sup>81</sup> Ibidem

<sup>82</sup> Ibidem

- approfondire la conoscenza di sé (ovviamente a livelli più profondi e complessi, per verificare le proprie capacità intellettive, le attitudini, le competenze acquisite);
- rendersi consapevole delle vere motivazioni delle scelte fatte o da realizzare in vista del suo futuro;
- conoscere e documentarsi su percorsi di studio e di formazione, sui trend del mercato del lavoro, sulle linee di tendenza circa lo sviluppo di nuove professioni, sulla mappa degli sbocchi occupazionali, ecc.;
- acquisire più sicurezza e determinazione nel prendere decisioni e nell’assumere precisi impegni e responsabilità verso il proprio percorso di studi e di formazione;
- comprendere meglio il proprio ruolo all’interno della famiglia, del percorso scolastico, dell’ambiente vitale in cui agisce come cittadino e soprattutto assumere in modo responsabile gli impegni e i compiti che derivano dal ruolo esercitato.

L’orientamento educativo e formativo risulta ovviamente più complesso ed articolato rispetto ai segmenti scolastici precedenti, soprattutto per la necessità di coinvolgere in questa azione anche le istituzioni esterne, i servizi alla persona, e le varie opportunità informative, formative e di consulenza che oggi sono sempre più necessarie per leggere e agire nel contesto della società attuale.

### **2.3.2.5. *Le linee guida della documentazione nazionale recente***

Nel 2008 viene costituito dal MIUR il Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale (DD n. 40 del 31/07/2008) per la definizione e l’avvio di un Piano Nazionale di Orientamento. Tale gruppo aveva come primo obiettivo la predisposizione dell’impianto scientifico, metodologico e operativo del 1° Seminario nazionale per l’orientamento, da realizzare nei primi mesi del 2009, insieme all’ideazione delle linee guida per l’elaborazione di percorsi orientativi nelle scuole. La definizione di un piano nazionale per l’orientamento era stata avviata già nel 2004 e poi interrotta<sup>83</sup>, per essere ripresa nel 2008. La composizione dell’attuale Gruppo Tecnico Scientifico è particolarmente importante, in quanto vede la contemporanea presenza di rappresentanti delle diverse Direzioni Generali coinvolte del Ministero dell’Istruzione e dell’Università e di rappresentanti esperti del mondo dell’università, chiamati a condividere un unitario modello di riferimento e un percorso operativo. In preparazione del seminario nazionale, il Gruppo Tecnico-Scientifico ha avviato, a partire dal mese di novembre 2008 fino a febbraio 2009, un apposito *forum* telematico, riservato ai partecipanti iscritti al seminario, per approfondire e dibattere le principali tematiche e testare i bisogni formativi, al fine di creare un efficace confronto, dialogo e coinvolgimento attivo sulle tematiche del seminario.

Il seminario nazionale “*L’orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona*” si è svolto ad Abano Terme (Pd) dal 2 al 5 Marzo 2009. A seguito del seminario sono state emanate con la Comunicazione Ministeriale n. 43 del 2009, le “Linee Guida per l’orientamento lungo tutto il corso della vita” . Il seminario ha avuto come

---

<sup>83</sup> Il 9 settembre 2004 viene istituito con Decreto ministeriale il Comitato Nazionale per l’orientamento, che vede al suo interno rappresentanti del Ministero dell’Istruzione e dell’Università, del Ministero del Lavoro, di esperti, di rappresentanti della Conferenza Stato-Regioni, dell’UPI, dell’ANCI e di Associazioni del mondo del lavoro e dell’impresa. Il Comitato aveva definito una prima bozza di linee guida per l’orientamento.

principale obiettivo la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola (in particolare con i referenti regionali, provinciali e con i docenti) e con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, Regioni, U.P.I., A.N.C.I., Confindustria, Mondo del lavoro), nell'ottica di stabilire una visione integrata dell'orientamento. L'esperienza di Abano costituisce quindi l'avvio del percorso per l'attuazione del Piano Nazionale di Orientamento. Per dare continuità e raccordare le azioni nazionali con quelle da attivare a livello territoriale, sono state assegnate agli USR specifiche risorse finanziarie, seppur limitate, destinate a sostenere i piani regionali di orientamento in continuità e coerenza con le linee e i criteri del piano nazionale e destinati alla formazione del personale dirigente e docente delle scuole di ogni territorio.

Le Linee Guida, emanate dal MIUR, hanno una funzione di indirizzo, di promozione e coordinamento e rappresentano il primo step di un lavoro avviato in ottica di rete e di condivisione con tutti i soggetti istituzionali competenti. Il disegno complessivo del processo di Abano è allineato alle indicazioni dell'Unione Europea e mira in primis a una ridefinizione del concetto stesso di orientamento: da strumento informativo e funzionale ai momenti di transizione e presa di decisione, a processo olistico e formativo che coinvolge il processo globale di crescita della persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola primaria, e che si muove trasversalmente a tutte le discipline. Da qui si delinea la *strategia nazionale in tema di orientamento* che consiste nel passaggio da una prassi di orientamento quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione, ad un approccio formativo che è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia, è permanente ed è trasversale a tutte le discipline. In questo moderno approccio, l'orientamento è un processo di crescita della persona nel quale i servizi e le attività orientative sono finalizzati a mettere in grado il cittadino di *“gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro..”*; la persona diventa così agente pro-attivo del proprio futuro formativo e/o professionale.

Premessa delle “Linee guida” è che “l'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in sintonia con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento”<sup>84</sup>. Il Seminario Nazionale ha dato quindi avvio ad una nuova strategia e non a caso è stato svolto a Padova. Ha visto la partecipazione di tutte le reti di orientamento del Veneto, chiamate a portare il loro contributo di esperienza, maturata a partire dal 2001. Nel seminario si è confermata l'idea di orientamento come “processo” unitario che va dalla scuola dell'infanzia all'università e prosegue lungo tutto il corso della vita, in continuità tra i diversi sistemi di istruzione-formazione e lavoro, nel contesto di una visione integrata. L'impianto organizzativo che lo attua è di tipo *interistituzionale* e fondato *sul concetto di rete* tra tutti i soggetti responsabili e competenti per il successo scolastico e formativo. Ciò comporta, da parte di ciascun soggetto, un impegno ad un lavoro unitario e condiviso, nel rispetto dei principi di “sussidiarietà”, “concertazione interistituzionale”, “economicità dei mezzi”.<sup>85</sup> La promozione del successo formativo implica da un lato il reale coinvolgimento e il protagonismo effettivo del

---

<sup>84</sup> MIUR, Comunicazione Ministeriale n.43 del 15 aprile 2009 - Piano Nazionale di Orientamento: *“Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita”*

<sup>85</sup> Ferraro S., 2010, *Orientamento lungo tutto il corso della vita. Risorsa per l'innovazione e il governo della complessità*, Quaderni di orientamento, n. 36, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, pg 14

soggetto in formazione e dall'altra la collaborazione attiva di tutti i Soggetti al fine di costruire "reti collaborative" all'interno del territorio per permettergli di orientarsi in maniera autonoma, sicura e consapevole. Le Linee Guida hanno disegnato gli assi del nuovo modello di *didattica in funzione orientativa* per tutte le scuole di ogni ordine e grado. In questo nuovo impianto vengono individuati alcuni strumenti necessari a garantire un orientamento efficace, quali<sup>86</sup>:

- 1) orientamento come *modalità educativa permanente e trasversale*;
- 2) *centralità della persona* nel processo di orientamento e suo ruolo attivo;
- 3) *coinvolgimento* attivo delle *famiglie* sin dalla progettazione degli interventi;
- 4) la formazione dei docenti in particolare sulla progettazione per competenze, sulla didattica orientativa e la metodologia laboratoriale
- 5) rete tra tutti i Soggetti competenti e responsabili a ogni livello;

1) l'orientamento come *modalità educativa permanente e trasversale*:

L'orientamento attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investe il processo di crescita globale della persona e si estende lungo tutto l'arco della vita. Questo implica il ripensamento della didattica a partire dalla scuola primaria e la necessità di implementare la valenza orientativa delle e nelle discipline. L'intervento precoce e consapevole da parte del docente di scuola primaria può contribuire a prevenire gli insuccessi e fornire gli strumenti necessari per autorientarsi e proseguire il cammino di crescita della persona.

2) la *centralità della persona* e la *personalizzazione degli interventi*:

Al centro del nuovo impianto per l'orientamento è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali...) e il suo contesto di vita. La centralità della persona significa anche subordinare la selezione dei contenuti e delle situazioni di apprendimento in maniera coerente rispetto ai bisogni dello studente/persona.

3) il *coinvolgimento* effettivo ed efficace *dei genitori*:

Si sottolinea l'importanza fondamentale di costruire «un'alleanza educativa», in primo luogo con le famiglie, al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano in maniera coerente e unitaria la maturazione del processo di auto-orientamento da parte dello studente in rapporto ai diversi livelli di autonomia personale.

4) la *formazione dei docenti* in particolare sulla *progettazione per competenze, sulla didattica orientativa e la metodologia laboratoriale*:

Si tratta di fare dell'orientamento la base per un intervento sistematico di formazione per i docenti di ogni ordine e grado di scuola, evitando un aggiornamento sporadico e frammentario. Il Piano Nazionale delinea, sulla base delle sperimentazioni effettuate, alcune indicazioni di priorità, che segnalano la direzione in cui dovrebbe andare la formazione in servizio dei docenti. L'obiettivo è quello di impostare piani di formazione e di accompagnamento al processo di

---

<sup>86</sup> MIUR, *Piano Nazionale di Orientamento. Risorsa per l'innovazione e il governo della complessità*, Annali dell'Istruzione Pubblica, n. 134-135/2011, Le Monnier, Firenze. pg. 15-16

cambiamento che si vuole promuovere nel docente, accostando la dimensione della conoscenza a quella della competenza. Tale passaggio si ha attraverso l'apprendimento significativo il quale si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui egli si misura con problemi reali, di cui deve delineare la possibile soluzione. Gli elementi che caratterizzano tale percorso sono<sup>87</sup>:

- *la personalizzazione dell'apprendimento e il coinvolgimento attivo dello studente*  
Tali fattori favoriscono un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Per ottenere ciò è necessario promuovere occasioni di apprendimento a partire da compiti/problemi che nascono dall'esperienza che li circonda; favorire l'apprendimento per scoperta affrontando problemi e compiti reali; far cogliere il legame tra individuo e realtà; favorire la valutazione basata su processo e prodotti realizzati.
- *Il ruolo di intermediazione e di supporto alla formazione esercitata in maniera consapevole dal docente.*  
In tale contesto il ruolo del docente, non più trasmettitore ma costruttore di saperi, è quello di sostenere gli studenti nell'acquisizione e nell'esercizio delle principali competenze orientative: consapevolezza, decisione, scelta e responsabilità.
- *La didattica orientativa.*  
La didattica orientativa indica quella particolare organizzazione delle attività da parte del docente, finalizzata a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, comprensivo di scelte e decisioni, reso possibile attraverso lo sviluppo delle competenze orientative generali. Questo implica l'utilizzo delle discipline in maniera strumentale rispetto all'obiettivo principale, che è lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.
- *La didattica laboratoriale.*  
La didattica laboratoriale si distingue per l'operatività delle situazioni di apprendimento, per la costruzione di percorsi di apprendimento centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, che utilizzano l'aula scolastica come un «laboratorio», inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida. Questa strategia mira ad attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale ed oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. Tale metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto che circonda lo studente, che nel «laboratorio» (che può essere la classe o l'aula di laboratorio) impara a indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare e per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento.

---

<sup>87</sup> MIUR, Piano Nazionale di Orientamento. Risorsa per l'innovazione e il governo della complessità, op.cit. pg 17-19

## 5) la rete e il raccordo interistituzionale tra Soggetti competenti

Questo ultimo aspetto è particolarmente sottolineato all'interno di tutto il documento, in cui si evidenzia la necessità di sviluppare, a livello territoriale, reti organizzative locali, in cui l'orientamento si realizza attraverso una reale corresponsabilità di tutti i componenti rispetto ai bisogni della persona nei vari momenti della vita.

*“Si tratta, perciò, di organizzare “servizi” che nascono da una diversa concezione dell'orientamento, unendo la diffusione delle informazioni con attività e interventi specifici di risposta a bisogni, in un percorso che dura tutta la vita, ma che si attiva, in particolare, nei momenti di transizione e di cambiamento”.*

Il concetto di rete a cui il documento fa riferimento non è tanto la rete centrata su un solo specifico obiettivo, bensì una rete con finalità di *promozione umana e culturale del territorio*. La rete è centrata sul territorio ed è finalizzata a *creare e sviluppare le condizioni e le conseguenti azioni che consentano lo sviluppo armonico dei giovani e il loro accompagnamento in tutte le fasi di passaggio e di transizione*. Tale rete viene definita come: *una struttura policentrica, ove Soggetti, istituzionalmente diversi, si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi condivisi attraverso strategie e azioni condivise; è un organismo che, per la diversità dei suoi componenti, può sviluppare conflittualità, che vanno gestite, governate e composte. La rete è, infine, una struttura di servizio, che produce legami, condivisione, dialogo e comunicazione a tutto vantaggio delle nuove generazioni e del loro sviluppo*<sup>88</sup>.

La collaborazione include anche i genitori, gli studenti, i rappresentanti del mondo dell'impresa e del lavoro, organizzazioni non governative, per dare un impulso unitario e condiviso ai programmi di orientamento formativo e al lavoro. La sfida è realizzare una vera strategia di rete a sostegno della persona attraverso la definizione di concrete sinergie tra tutti i sistemi coinvolti.

La comunicazione ministeriale individua nella rete la strategia per creare nel territorio una sinergia tra i vari Soggetti competenti e responsabili in materia di orientamento. Tali Soggetti agiscono all'interno del coordinamento di rete, con obiettivi generali e operativi condivisi e con strategie comuni, pur nel riconoscimento e rispetto della specificità di ruoli e di competenze, garantendo lo sviluppo nel territorio di “partnership” formali nell'offerta di servizi di orientamento.

Il nuovo impianto strategico presuppone due dimensioni:

- una più *esterna*, mirata a costruire una *rete interistituzionale con gli altri Soggetti*, flessibile, interconnessa ed articolata ai vari livelli. Tale rete, con i suoi terminali territoriali, tende a garantire la governance di tutto il percorso e dei connessi processi di sviluppo. Lo strumento per la condivisione di questa governance è il citato Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita. A esso corrispondono le reti

---

<sup>88</sup> MIUR, Comunicazione Ministeriale n.43 del 15 aprile 2009 - Piano Nazionale di Orientamento: “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita” pg 12

interistituzionali, costituite a livello regionale, per la realizzazione dei piani regionali di orientamento;

- un'altra più *interna*, specificamente diretta al mondo della scuola, con il compito di stimolare e guidare il processo di cambiamento della cultura professionale dei docenti, delle metodologie di apprendimento, delle modalità di lavoro sul territorio. Questo obiettivo si può ottenere attraverso lo sviluppo di reti orizzontali con le altre scuole e con gli altri Soggetti, con la crescita dell'organizzazione attiva e partecipata del lavoro nelle classi, del coinvolgimento dello studente a partire dai suoi bisogni e dalle sue domande anche inesprese. I seminari interregionali sono una risposta a questa esigenza e si collocano in continuità con il seminario di Abano e con la richiamata CM n. 43/2009.

In sintesi gli strumenti del nuovo impianto per garantire un orientamento efficace sono quindi: il raccordo e il coordinamento tra Soggetti istituzionali responsabili e competenti in materia ai vari livelli, la formazione dei docenti, la funzione tutoriale del docente, la didattica laboratoriale, la personalizzazione dell'intervento, il coinvolgimento attivo dello studente, gli interventi precoci. Sono questi gli «ingredienti» che possono aiutare a disegnare un sistema di orientamento che accompagni il Soggetto durante tutto il corso della vita e che si caratterizzi per essere<sup>89</sup>:

- accessibile a tutti;
- qualitativamente valido e interconnesso con tutte le aree della vita sociale,
- centrato sulla domanda più che sull'offerta;
- centrato sulla rete territoriale e sui Soggetti che la rappresentano: scuola, famiglia, Enti Locali, volontariato, associazionismo, mondo del lavoro e delle imprese;
- articolato in reti funzionali comprendenti servizi di vario tipo in risposta a specifici bisogni;
- soggetto a monitoraggio continuo.

Le azioni che hanno seguito l'emanazione delle Linee Guida in materia di orientamento, sono state:

- l'istituzione del Forum Nazionale per l'Orientamento lungo tutto l'arco della vita, con l'obiettivo di assicurare l'efficace cooperazione e il coordinamento tra i Soggetti responsabili, a livello nazionale, regionale e locale, dell'offerta dei servizi di orientamento, nella direzione della creazione di un sistema formativo integrato;
- a predisposizione del Piano risorse finanziarie per i piani regionali orientamento;
- la realizzazione dei seminari interregionali di Portorose, Ischia e Palermo (maggio 2010) ed infine il Seminario Nazionale orientamento verso gli istituti tecnici e i professionali, svoltosi all'Aquila il 26-28 ottobre 2011, progettato e realizzato in concertazione tra la Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione, la comunicazione e la Direzione Generale per l'istruzione e la formazione tecnica superiore, insieme ai referenti regionali del Piano Nazionale di Orientamento.

Il collegamento ed il confronto con il livello regionale, richiesto nel Piano Nazionale, è realizzato attraverso l'avvenuta costituzione di Team regionali per l'orientamento, designati

---

<sup>89</sup> MIUR, *Piano Nazionale di Orientamento. Risorsa per l'innovazione e il governo della complessità*, op.cit. pg 19

dagli Uffici Scolastici Regionali. Il compito ad essi assegnato, è quello di promuovere una nuova cultura dell'orientamento nel personale della scuola in coerenza con gli indirizzi nazionali e realizzare la rete territoriale di Soggetti e di rapporti, presupposti indispensabili per lo sviluppo di azioni coerenti, condivise e unitarie. Ogni team svolge la rilevazione e la lettura dei bisogni e delle specificità locali finalizzate alla messa a punto di interventi coerenti, e definisce un piano di azioni regionali e di formazione del personale in coerenza con le indicazioni nazionali.

Anche nel "Piano Italia 2020" siglato dai Ministri dell'Istruzione e del Lavoro nel settembre 2009, viene riconosciuto il ruolo chiave svolto dall'orientamento e la necessità di un raccordo tra scuola e mondo del lavoro, nonché il ruolo insostituibile della formazione per un nuovo modello di docente.

### **2.3.2.6. A che punto siamo oggi?**

Nonostante la normativa e le comunicazioni di vario genere sollecitino verso la creazione di un sistema unitario e coordinato di orientamento, nel nostro Paese ne siamo ancora lontani. Come fa notare Speranzina Ferraro<sup>90</sup>, coordinatore del Piano Nazionale di Orientamento, il problema si pone su due livelli:

- 1) ad un primo *livello "politico"* inteso come il coordinamento dei soggetti pubblici e non, interessati e responsabili dell'orientamento, allo scopo di superare l'attuale frammentazione. Ciò richiede la verifica della possibilità di intese/accordi tra Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, UPI e ANCI per la definizione di un modello integrato di orientamento per tutte le fasce di età, in cui definire un percorso istituzionale con linee di intervento condivise;
- 2) un secondo *livello "operativo" interno* all'ambito scolastico, intendendo le azioni del MIUR indirizzate agli Uffici Scolastici Regionali e alle istituzioni scolastiche. È importante definire in modo condiviso una strategia organica e coerente di formazione degli operatori della scuola, a cominciare dai referenti regionali e provinciali per l'orientamento ed ai docenti di ogni ordine e grado. L'obiettivo è quello di far emergere la dimensione trasversale dell'orientamento rispetto alle discipline, l'ordinarietà di tale azione in ciascun ordine e grado di scuola e in ogni anno di corso, la didattica in classe fondata sulla ricerca/intervento e sulla laboratorialità.

### **2.3.3. Verso una didattica orientante**

La scuola che orienta è centrata sul soggetto che apprende e fornisce ai giovani metodi e strumenti per esprimere e sviluppare le loro potenzialità; non si limita quindi a proporre la lezione frontale, ma valorizza metodologie attive e cooperative, potenzia la sua dimensione progettuale e ridefinisce su questi presupposti l'intero processo formativo per rendere i giovani "*protagonisti di un personale progetto di vita*"<sup>91</sup>. Per questo orientare non può più essere un compito riservato a personale specializzato, spesso esterno all'istituzione scolastica, o confinato

---

<sup>90</sup> Ferraro S., (2008) Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico in Casaschi C. (a cura di), Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola, Franco Angeli, Milano, pg. 23

<sup>91</sup> Direttiva n.487 del 6 agosto 1997

ai momenti cruciali di passaggio da un ordine di scuola all'altro, ma diventa competenza di tutti i docenti e di tutte le discipline che devono mettere in atto una didattica orientativa.

Fare orientamento diventa così un problema *didattico-pedagogico* volto ad allestire occasioni di apprendimento e opportunità didattiche che consentono all'allievo di conoscere meglio se stesso, riconoscendo le proprie potenzialità e i propri limiti, di misurare con compiti significativi, di confrontarsi con gli altri soggetti, di operare scelte consapevoli.<sup>92</sup> Un ruolo fondamentale è svolto dalle discipline e dalla didattica. La didattica può essere considerata la disciplina che più di ogni altra può esibire competenze metodologiche idonee a progettare e realizzare "pratiche in grado di risolvere problemi emergenti nei processi dell'educazione, dell'istruzione, dell'insegnamento, dell'apprendimento, della formazione professionale, con un elevato grado di fiducia nella loro validità ed efficacia"<sup>93</sup>

In tal senso si può affermare che i caratteri della didattica orientativa siano i caratteri di una didattica formativa *tout court*, di un progetto pedagogico che assume tra le sue responsabilità la promozione del soggetto nell'ottica di aiutarlo ad inserirsi consapevolmente nella realtà in cui vive, a saper leggere i suoi bisogni, i suoi interessi, le sue potenzialità, in una parola a saper definire la propria identità e a collocarsi nel mondo<sup>94</sup>.

È necessario che l'organizzazione della didattica sia tale da consentire, ai singoli e alla classe, una immersione cognitiva e un coinvolgimento affettivo nei compiti di apprendimento. L'insegnamento viene così a configurarsi come valorizzazione di metodologie attive centrate sull'apprendimento, sul coinvolgimento consapevole e responsabile del soggetto, che lo guidano a ricercare, a problematizzare, a progettare. Inoltre essendo centrata sul senso e sull'assunzione di responsabilità, una didattica orientativa diventa anche uno strumento per sconfinare la dispersione scolastica di quei ragazzi che non hanno trovato sufficienti motivazioni nelle pratiche educative quotidiane del curriculum scolastico, e soprattutto che non hanno saputo adattarsi ai metodi tradizionali di insegnamento.

Secondo Domenici gli elementi distintivi che deve possedere la didattica per essere orientativa si raggruppano in tre aree<sup>95</sup>:

- 1) *prevedere un aggancio tra le nuove conoscenze da sviluppare e quelle già possedute da tutti gli allievi.* Ciò rimanda ad una pianificazione del curriculum che prevede :
  - a) un periodo di accoglienza sotto il profilo cognitivo, affettivo-emozionale e relazionale all'inizio dell'anno e la strutturazione di un segmento formativo ponte per quanti hanno evidenziato la mancanza parziale o totale dei prerequisiti cognitivi richiesti dal programma;
  - b) la diversificazione degli itinerari didattici tali da adattarsi ai diversi stili di apprendimento degli allievi;
  - c) l'attivazione di una circolarità virtuosa tra sviluppo della sfera cognitiva e sviluppo dell'affettività di ciascun allievo;

---

<sup>92</sup> Cornaviera D. (2008), *La relazione tra didattica e orientamento*, op.cit. p. 69

<sup>93</sup> Galliani L.(2003), *Metodologia e tecnologia dell'agire formativo come scienza empirica* in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, p. 77

<sup>94</sup> Cornaviera D. (2005), *La relazione tra didattica a orientamento*, op. cit. p. 79

<sup>95</sup> Domenici G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, op. cit. pp.53-54

- 2) *potenziare le più importanti funzioni specialistiche della didattica*: sviluppo e sostegno della motivazione; trasmissione e/o costruzione delle conoscenze; riflessione metacognitiva ecc.
- 3) differenziare le *funzioni valutative*, che vanno così distinte in:
- a) *diagnostico-iniziale*, che consiste in una verifica del possesso o meno dei prerequisiti cognitivi al fine di individuare rapidamente una modalità di intervento;
  - b) *formativo – procedurale*, per cui durante la procedura di istruzione si raccolgono dati sull'apprendimento degli allievi al fine di poter intervenire e migliorare la formazione, favorendo così una regolazione continua dell'organizzazione del lavoro didattico.
  - c) *complessivo-intermedia, complessivo-finale e orientativo-predittiva*. Con la prima i docenti compiono bilanci intermedi (trimestrali o quadrimestrali) della validità, efficacia ed efficienza delle scelte didattiche e comunicano gli esiti di breve periodo della formazione alle famiglie al fine di avviare eventuali azioni correttive sinergiche scuola-famiglia-allievo. Nella seconda si comunica alla famiglia e all'allievo quali sono le abilità più rappresentative acquisite in ciascun ambito disciplinare. In questa fase si informa la famiglia della capacità che l'allievo ha acquisito di impiegare i diversi saperi nella soluzione di problemi complessi in situazioni nuove rispetto a quelle che hanno caratterizzato il momento della loro trasmissione critica. È la fase in cui si attua una revisione complessiva dell'intero impianto organizzativo della didattica. La terza fase si ha nei momenti terminali di passaggio tra i cicli o nel passaggio dalla scuola al lavoro. In tale fase la valutazione svolge una funzione orientativo-predittiva o prognostica, finalizzata ad indicare gli ambiti dei saperi verso i quali, alla luce di osservazioni e rilevazioni periodico-longitudinali, emerge con evidenza uno specifico interesse, se non una spiccata attitudine del singolo allievo.

Come evidenziato, una didattica orientativa volta allo sviluppo dell'autonomia dello studente e all'implementazione di competenze, non può trascurare lo sviluppo degli aspetti metacognitivi, cioè la capacità di rileggere il proprio processo di apprendimento e di riflettere su di esso, di riconoscere le strategie, i comportamenti più adeguati ed efficaci e di saperli poi utilizzare consapevolmente. La conoscenza metacognitiva comprende quindi la consapevolezza delle strategie di apprendimento messe in atto nel processo di apprendimento e il loro controllo, cioè la capacità di monitorare l'attività cognitiva per migliorarla.

Altri requisiti che qualificano una didattica come orientativa sono sintetizzati da Rosati<sup>96</sup>:

<i>progettuale</i>	cioè intenzionale, partecipata, adottata con il diretto coinvolgimento del soggetto e con una forte determinazione della sua volontà;
<i>operativa</i>	quindi laboratoriale, concreta, ricca di risvolti pratici, vivificata da una didattica attiva;
<i>realistica</i>	dunque rispondente a un bisogno, a una sollecitazione, a uno stimolo

<sup>96</sup> Rosati P. (2005), *Una didattica orientativa*, reperibile nel sito [www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida\\_Orient/2005treccani.rtf](http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida_Orient/2005treccani.rtf)

	della realtà, perché desunta dal contesto ambientale;
<i>pragmatica</i>	tesa per questo a produrre un risultato, a modificare una porzione di realtà, a realizzare un “prodotto” (e non solo un “processo”), a fornire un esito funzionale, perseguito con determinazione e coerenza;
<i>spendibile</i>	attinente cioè al quotidiano, al vissuto, all'esperienza, e non invece riferibile a un sapere teorico, astratto, avulso da ogni possibile contestualizzazione;
<i>complessa</i>	capace pertanto di produrre abilità e competenze molteplici, e di attivare i vari aspetti della persona;
<i>trasversale</i>	oltre che pluridisciplinare, portatrice di apprendimenti anche metodologici, strategici, meta cognitivi;
<i>intesa a sollecitare la riflessione sul sé</i>	generando così stimoli, motivazioni, estensioni dell'esperienza personale, collegamenti, spunti di autovalutazione, assunzioni di responsabilità;
<i>comprensibile e verificabile</i>	non in astratto (attraverso cioè l'operazionismo fittizio e talvolta artificioso del problem solving), ma sul campo;
<i>in grado di introdurre elementi di “cultura del lavoro” e aspetti della “cultura d'impresa”</i>	con fasi di stage e apprendistato; così l'apprendimento sul luogo di lavoro si connota attraverso la manipolazione di strumenti, la contestualizzazione e la condivisione sociale delle informazioni, mentre nelle aule l'apprendimento è frutto in prevalenza di lavoro mentale, individuale, simbolico.

### 2.3.3.1. *Orientare insegnando: praticare la didattica orientativa*

Abbiamo visto come l'orientamento preveda lo sviluppo di *competenze orientative specifiche*, che si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti" (formatori, tutor, orientatori), attraverso cioè le cosiddette "azioni orientative" che servono "a far acquisire o potenziare competenze orientative" in grado di rispondere a specifici bisogni (Pombeni 2001). Occorre però ora riflettere sull'orientamento svolto nella e dalla scuola, quale ambiente specifico, finalizzato all'apprendimento e dove la materia prima con cui si opera sono le discipline, quello che viene chiamato didattica orientativa/orientante, dove gli attori principali, oltre agli studenti, sono gli insegnanti. Dentro l'esperienza che lo studente fa della scuola, fatta entro tempi lunghi (consideriamo il numero di ore settimanali) e incontri con figure adulte che li guidano, non si può non orientare, anche se questo avviene spesso in modo inconsapevole. Una esperienza così intensa condiziona la vita dei giovani, anche se è soprattutto la relazione con gli insegnanti delle varie discipline che li orienta.

È necessario, perciò, riflettere e chiedersi come fare in modo che i singoli insegnanti usino intenzionalmente la loro professionalità per aiutare i giovani ad auto-orientarsi.

Cornaviera e Marostica propongono alcune macro aree di attenzione ed intervento. Una prima area riguarda il *ruolo delle discipline*. Come sostiene Viglietti<sup>97</sup>, le discipline di studio non sono depositi o classificazioni delle conoscenze, bensì strutture e metodologie del pensiero

<sup>97</sup> Viglietti M. (1990) *La metodologia dell'orientamento. Orientare chi, come, perché*, SEI, Tornino, p 20

umano e forme specifiche del suo linguaggio; quindi il docente che utilizza la sua disciplina in chiave orientativa, seleziona le conoscenze da trasmettere e sceglie quelle che appaiono più significative e più consone alle nuove condizioni sociali e culturali. Cerca inoltre di far cogliere ai discenti come i concetti strutturanti della propria disciplina rappresentino degli strumenti conoscitivi, un insieme di procedure, di metodi di indagine che permettono di leggere criticamente la realtà e di penetrarla da un determinato punto di vista, dotato di caratteristiche peculiari. Le materie di studio possono quindi fornire allo studente un contributo determinante alla sua formazione di cittadino di domani se sono in grado di equipaggiarlo con strumenti adeguati per leggere la realtà, per comprendere i diversi fenomeni, per intervenire con spirito di iniziativa e di cooperazione. Una didattica orientativa sposta l'attenzione dal prodotto al processo: l'interesse è sì l'acquisizione dei contenuti disciplinari, ma ciò che conta maggiormente sono le modalità organizzative e di elaborazione dei saperi compiute dal soggetto. L'insegnante seleziona le conoscenze che gli sembrano più significative per le nuove condizioni sociali e culturali; cerca inoltre di far cogliere come la propria disciplina rappresenti un'ottica da cui osservare la realtà, un campo di conoscenze che offre una particolare chiave di lettura alla realtà contemporanea. Essa offre un insieme di procedure, regole, metodi di indagine che permettono di leggere criticamente la realtà e di penetrarla da un determinato punto di vista.

L'insegnante cerca di rispondere alla domanda dello studente "a che cosa serve quello che stiamo studiando?", inserendo le discipline in un determinato contesto socioeconomico e socioculturale, facendone apprezzare la funzione e l'utilità. Ciò permette di dare senso all'impegno personale e di sostenere la motivazione, così che non vengano sentite come qualcosa da subire, ma come qualcosa per potenziare le proprie risorse.

Il ruolo del docente è quindi quello di stimolare momenti di riflessione sull'epistemologia della disciplina e sul sistema di relazioni culturali in cui essa si colloca, agganciandosi ad esperienze concrete che appartengono al mondo degli studenti<sup>98</sup>. La possibilità di fare esperienze concrete consente allo studente di sperimentare come la disciplina offra strumenti per affrontare i problemi del mondo reale, facendo esperienza delle proprie capacità e attitudini. Per essere efficace, tale didattica parte dagli studenti, facendo emergere i loro interessi e aspettative, individua le conoscenze dalle quali partire per agganciare il nuovo sapere.

Una seconda area, indicata come prioritaria da Marostica<sup>99</sup> nella realizzazione di una didattica orientativa, è la costruzione di curricoli che abbiano come traguardo le competenze. "Ciò richiede in primo luogo di abbandonare la sudditanza dai libri di testo e produrre curricoli miranti all'auto-orientamento, inteso come capacità degli studenti di analizzare i propri interessi e attitudini verso i diversi ambiti disciplinari, facendo quindi delle prime opzioni di fondo"<sup>100</sup>. La letteratura sul tema delle competenze è molto ampia e nella presente trattazione non verrà approfondita in quanto l'obiettivo è quello di indicarla come uno dei fattori decisivi per la realizzazione di una didattica orientativa. I vari documenti che approfondiscono il tema condividono l'idea che le competenze sono un costrutto complesso, in cui per portare a termine

---

<sup>98</sup> Cornaviera D.(2005), *La relazione tra didattica e orientamento*, op. cit. p. 72

<sup>99</sup> Marostica F.(2008), *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento*, in Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro*, Carocci, Bologna, p.85

<sup>100</sup> Ibidem

un compito o risolvere una situazione problematica si mettono in gioco, integrandole, tre componenti (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e la terza è strategica per la loro attivazione automatica e/o consapevole, anche se rimane la parte più nascosta; essa infatti mobilita effettivamente le conoscenze possedute. Per questo è indispensabile che se si vuole che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile del soggetto, è indispensabile in qualche modo lavorare anche sulla terza componente, integrando quindi l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare dando una costante attenzione alle *competenze trasversali*: comunicative, cognitive, metacognitive, metaemozionali personali e sociali. Marostica<sup>101</sup> individua quattro tipologie di abilità trasversali fondamentali nell'apprendimento e nell'orientamento, indispensabili per la stessa costruzione di competenze in quanto risorse di base:

- a) le *abilità comunicative* che consentono di decodificare e produrre informazioni, avvalendosi anche di strumenti di informazioni di massa; sono le capacità che consentono il dominio dei diversi linguaggi e degli strumenti materiali della comunicazione. In particolare riguardano i linguaggi quotidiani (informali, non formali), linguaggi specifici delle diverse discipline, linguaggi logici (tabelle, diagrammi di flusso ecc.);
- b) *abilità cognitive, logiche e metodologiche*, sono le capacità che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi delle discipline e servono a costruire il sapere esperto (procedure, regole, strumenti, fasi operative). Rappresentano le procedure logiche e metodologiche che compongono i saperi formali organizzati, in modo da usarli e produrre nuove conoscenze; acquisire un metodo di lavoro intellettuale per l'apprendimento;
- c) *abilità e strategie metacognitive*: servono a costruire la conoscenza che una persona ha del funzionamento della propria mente e dei suoi meccanismi di controllo e la consapevolezza delle possibili strategie di fronteggiamento delle situazioni. La capacità metacognitiva comprende quindi la consapevolezza delle strategie di apprendimento e il controllo, cioè la capacità di monitorare l'attività cognitiva per migliorarla. Esse rappresentano la capacità di essere riflessivi, usando consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione; si tratta di una riflessione che si esercita sia durante l'azione, sia a posteriori, in cui nel ripercorrere quanto si è agito, si capitalizzano le conoscenze acquisite;
- d) *le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali* che consentono di avere consapevolezza, controllo, motivazione e di imparare a stare con gli altri. In particolare Bandura (1996) ha parlato del senso di autoefficacia (la convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, che ha il potere di motivare e di portare al successo); Goleman ha parlato di intelligenza emozionale (Goleman 1996) intendendo la capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene e vivere con gli altri in modo autonomo, ma collaborativo. Si tratta di abilità trasversali, non strettamente

---

<sup>101</sup> Marostica F.(2008), *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento*, op.cit. p. 89-91

disciplinari, che rappresentano una garanzia di adattabilità e flessibilità all'imprevisto e capacità di fronteggiamento dei cambiamenti.

Una terza area di attenzione prende in considerazione il ruolo fondamentale del *metodo di insegnamento e di apprendimento*. La scelta è quella di una scuola centrata sull'apprendimento, che parte quindi dallo studente, con la sua cultura e la sua visione del mondo, cercando di agganciare la visione particolare che la disciplina offre. La disciplina diventa così da "oggetto" dell'apprendimento, anche "strumento" di apprendimento, nel senso che agisce da organizzatore di esperienze, come stimoli per l'attivazione di processi logici.

Per l'apprendimento di conoscenze e competenze non basta l'apprendimento intellettuale ma serve anche l'*esperienza pratica* attuata attraverso una *didattica laboratoriale* che costituisce una quarta area d'attenzione. Occorre quindi che gli studenti siano protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, usino strategie per organizzare e applicare conoscenze, formulando ipotesi e ricorrendo all'uso delle teorie acquisite. Va inoltre considerata la dimensione sociale e partecipativa dell'apprendimento che pone attenzione quindi al contesto sociale in cui il soggetto apprende. Si identificano quindi due dimensioni da integrare: la didattica attiva e l'apprendimento sociale, per cui porre attenzione sia al fare e alla sperimentazione individuale, ma anche, alla relazione con l'adulto ed i pari, alla costruzione cooperativa del sapere, alla negoziazione dei significati, dei linguaggi, delle soluzioni.

Si tratta di schemi propri del costruttivismo, in cui si privilegiano operatività e compiti di realtà (problem setting e problem solving). L'acquisizione di un *metodo di lavoro* diventa importante quanto l'acquisizione dei saperi stessi, non rimane strumentale alla loro acquisizione, ma diventa esso stesso oggetto di apprendimento. La didattica laboratoriale, quindi, come metodo di lavoro, in cui lo studente apprende facendo e collaborando, dove il docente è un adulto esperto che sostiene e sollecita l'apprendimento; in cui il problema non è ciò che si insegna ma ciò che si impara<sup>102</sup>. Partendo da situazioni stimolo che mettono a contatto con oggetti e fatti reali, si fanno attività operative e creative che danno risultati concreti, si assegnano compiti basati su situazioni reali, per collegare di più la vita con la scuola. Luogo in cui gli studenti possono lavorare cooperando ed aiutandosi reciprocamente in attività di apprendimento e problem-solving, attraverso l'uso di una varietà di strumenti e risorse informative. È quindi una metodologia che favorisce un apprendimento operativo, progettuale e consapevole, ben distinto dall'apprendimento formale, astratto e decontestualizzato. La didattica laboratoriale favorisce la sperimentazione, in cui lo studente mette in gioco le proprie conoscenze, abilità, scoprendo inclinazioni, predisposizioni, punti di forza e di debolezza<sup>103</sup>. È una didattica che promuove il pensiero autonomo, che richiede l'appropriazione critica di strumenti procedurali. Zanniello sottolinea come gli insegnanti favoriscono la maturazione professionale dell'adolescente se gli insegnano ad affrontare le difficoltà scolastiche con la stessa mentalità con cui si affrontano i problemi della vita professionale<sup>104</sup>.

Va inoltre sottolineato che si tratta di una didattica che mette al centro la persona nella sua totalità, coinvolgendo lo studente in tutto il suo essere e quindi nelle dimensioni cognitive,

---

<sup>102</sup> Ivi, p. 96

<sup>103</sup> Cornaviera D. (2008), *La relazione tra didattica e orientamento*, op. cit. p. 72

<sup>104</sup> Zanniello G. (a cura di), (2003), *Didattica orientativa*, op.cit. p. 49

affettive ed emotive. Un didattica che valorizza le relazioni umani, crea un clima di fiducia e sicurezza, in cui si possono esprimere liberamente sentimenti e pensieri, senza il timore, che a volte può diventare paralizzante, di giudizi negativi. L'insegnante è un adulto significativo, capace di mobilitare i talenti degli studenti in esperienze significative concrete, sfidanti, che suscitano interesse e sollecitano un apprendimento per scoperta e conquista personale<sup>105</sup>. Egli dovrebbe aiutare l'alunno a formarsi una immagine positiva e adeguata di sé, attenuando la discrepanza tra la rappresentazione e la realtà. Il percorso può essere tanto più efficace, quindi, quanto più è attuato attraverso una relazione educativa costruttiva, attenta alle esigenze poste dai diversi stili cognitivi, relazionali e all'opportunità di valorizzare e socializzare i saperi già posseduti.

In merito alle modalità di lavoro per una didattica orientativa, le proposte di dispositivi atti a valorizzare il ruolo attivo dei soggetti e a portare alla luce i loro talenti sono riconducibili alla didattica modulare e in modo particolare all'uso delle *unità di apprendimento* (UA)<sup>106</sup>. Il termine "unità" richiama l'idea della delimitazione di un nucleo coerente di apprendimenti da promuovere e nello stesso tempo indica l'idea di un centro polarizzante, che nella caso dell'UA è una competenza complessa, al cui raggiungimento tendono tutte le attività che si sviluppano all'interno dell'UA stessa. Il termine "apprendimento" indica che la UA è centrata sul soggetto che apprende, sui suoi bisogni, i suoi interessi, il suo profilo cognitivo piuttosto che sugli obiettivi didattici che fanno riferimento ai contenuti disciplinari e alla strutturazione logica con cui il docente decide di presentarli. L'attenzione è quindi posta sull'apprendimento degli studenti. È generalmente interdisciplinare, in quanto è necessario il concorso di più discipline per arrivare a sviluppare competenze complesse.

All'interno di quanto esposto fin d'ora il *ruolo svolto dalla valutazione* in seno alla funzione orientativa/orientante della didattica è fondamentale in quanto la consapevolezza e l'autonomia dell'allievo nasce da una corretta capacità di autovalutarsi, frutto anche di integrate ed equilibrate attività di etero-valutazione, valutazione tra pari, la co-valutazione proposte dalla scuola. Essa rappresenta una quinta area d'attenzione. Come indicato da Galliani<sup>107</sup>, attraverso la valutazione, intesa come interpretazione all'interno del paradigma costruttivista, il docente valutatore invece che "guardiano del senso" (Hadji, 1989) come nella valutazione volta alla misurazione o alla gestione, è necessario che divenga "iniziatore di senso per l'altro", formatore comunque dentro al processo formativo e oltre, negli effetti e nell'impatto sociale prodotti con la sua comunicazione.

Ricollegandoci al tema delle competenze sopra accennato e alla loro valutazione, un ulteriore dispositivo che può contribuire a rendere l'esperienza scolastica orientativa, in quanto accresce la conoscenza dell'allievo dei propri punti di forza ed interessi, fornendo così una direzione, è il dispositivo del *portfolio*. Il portfolio è uno strumento di lavoro personale volto a promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie competenze, delle proprie potenzialità ed aspirazioni contribuendo in tal modo alla costruzione di un proprio progetto di vita personale,

---

<sup>105</sup> Nicoli D. (2008), Il modello comune di didattica delle competenze in Alternanza Scuola Lavoro e didattica per competenze: per una formazione efficace, Esperienze del Veneto 2007-2008, Regione del Veneto, p.49

<sup>106</sup> Cornaviera D. (2008), La relazione tra didattica e orientamento, op. cit. p.82-83

<sup>107</sup> Galliani L. (2009), Web ontology della valutazione educativa, Pensa Multimedia, Lecce, p.74

professionale e sociale, in quanto fornisce gli elementi di base in termini di conoscenze, abilità, disposizioni interne e competenze che rappresentano la condizione di realizzabilità del progetto<sup>108</sup>. Varisco<sup>109</sup> descrive il portfolio come strumento privilegiato del *new assessment*, definendolo come “una raccolta sistematica, condotta lungo un certo arco di tempo, di lavori, o *performance*, ritenuti significativi e scelti dal soggetto che li ha prodotti, seguendo finalità e criteri condivisi, e dando esplicita giustificazione delle proprie scelte”. Prosegue indicando come la rilevanza educativa di tale dispositivo è *in progress*, collocata nel suo compimento in quanto offre occasioni per analizzare, riflettere, selezionare e giustificare i propri lavori; mentre la finalità educativa consiste nel portare lo studente alla gestione sempre più responsabile ed efficace del proprio lavoro e alla pianificazione delle azioni necessarie per realizzarlo. Con ciò si sottolinea come tale dispositivo favorisca la consapevolezza, la responsabilità e l’autonomia nella gestione e regolazione del proprio apprendimento.<sup>110</sup>

Con riferimento ad autori quali (Nunziati, 1990, Hadji, 1992, Brown, 1987, Cornoldi, 1995) Galliani<sup>111</sup> indica tre azioni formativo-valutative che qualificano il passaggio da una valutazione *formativa*, in cui la regolazione riguarda prioritariamente le strategie pedagogiche del docente, ad una valutazione *formatrice*, in cui gli allievi si appropriano, attraverso la riflessione metacognitiva delle strategie di apprendimento e la regolazione diviene “sinonimo di miglioramento” nelle sue forme di autoregolazione ed autovalutazione. La coerenza e l’allineamento del processo di formazione con il processo di valutazione venga assicurato da tre condizioni progressive:

- a) “identificare gli scopi del progetto/programma formativo e tradurli in obiettivi d’apprendimento e in learning outcomes, rappresentabili dal misurare e regolare attraverso la valutazione criteriale;
- b) sviluppare le interazioni tra gli allievi e gli oggetti d’apprendimento (conoscenza organizzata da mediatori simbolici e tecnologici), praticando una strategia attiva di scoperta e di problem solving e tra gli allievi nel gruppo/comunità di apprendimento/di pratica, come risorsa per raggiungere condivisi livelli di padronanza da regolare attraverso valutazione interattiva;
- c) gestire le dinamiche psico-didattiche che legano i contenuti/saperi insegnabili alle strategie cognitive e motivazionali utilizzate per la loro acquisizione, che nelle riflessioni (“come in uno specchio”) diventano componenti del sapere acquisito (dagli allievi) e insegnato (dai docenti/formatori), da regolare attraverso valutazione metacognitiva”.

In sintesi, la realizzazione di una didattica orientativa/formativa richiede lo svolgimento di alcune tappe imprescindibili<sup>112</sup> :

---

<sup>108</sup> Pellerey M.(2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, p.263

<sup>109</sup> Varisco B.M., (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma, p.271

<sup>110</sup> Ibidem

<sup>111</sup> Galliani L. (2009), *Web ontology della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, p.71

<sup>112</sup> Cornaviera D.(2005), *La relazione tra didattica e orientamento*, op. cit. p. 81-82

- *lavorare sul senso* e quindi *partire dall'esperienza individuale e sociale degli studenti* per far emergere le loro conoscenze, le loro rappresentazioni del mondo ed affiancare ad esse le nuove conoscenze che solo in questo modo acquistano significato;
- far sperimentare situazioni di apprendimento che prevedano *compiti di realtà* in cui gli alunni procedono insieme verso la soluzione di un problema o la realizzazione di un prodotto, utilizzando gli strumenti forniti dalle discipline;
- offrire contesti di apprendimento che spingano gli studenti a *sviluppare abilità progettuali e decisionali* per il perseguimento dell'obiettivo prefissato;
- fornire agli studenti occasioni per *autodirigere le proprie ricerche*: individuare e usare strumenti per reperire, selezionare, scegliere informazioni, consultare fonti di informazione (testi, documenti, riviste, giornali, ecc.) confrontare e relazionare dati;
- abituare gli studenti a *problematizzare*, a cogliere i collegamenti tra gli eventi, a immaginare e mettere in atto strategie di risoluzione di problemi;
- utilizzare maggiormente il *lavoro di gruppo*, distribuendo le responsabilità del compito;
- condurre lo studente a riflettere e aiutarlo a prendere consapevolezza delle proprie attitudini, delle proprie abilità intellettuali, del proprio funzionamento cognitivo, del modo in cui affronta dei campi non conosciuti, puntando sulle proprie risorse positive e valorizzando i propri punti di forza.

A tale elenco aggiungerei il fatto di aiutare gli studenti ad *auto-valutarsi* attraverso metodi e strumenti di valutazione formatrice, dando così una direzione al proprio apprendimento.

#### **2.3.4. Conclusioni**

Nel tentativo di approfondire la valenza pedagogica dell'orientamento ed il ruolo della scuola all'interno di tale processo, possiamo sintetizzare con le parole di Agazzi come "l'orientamento è un concetto, un principio guida, un criterio regolativo, fondamentale della vita di una persona in una società democratica e in una civiltà in rapida trasformazione, prima ancora che dell'educazione in senso stretto del mondo moderno. È un concetto regolativo della vita...è uno dei fini, forse il fine terminale e fondamentale, dell'educazione stessa. Infatti, un soggetto è educato quando è orientato: meglio quando è auto-orientato"(Agazzi). L'orientamento è stato presentato come una categoria pedagogica in termini di progetto, formazione e contenuto della relazione educativa, nella quale l'intenzionalità orientativa dell'insegnante è finalizzata all'interiorizzazione, da parte del giovane, di self-empowerment, ossia del potere dell'essere, di autodeterminarsi, di dare senso e direzione alla propria tendenza perfettiva.

Dentro questa ottica la concezione dell'orientamento si dilata e si libera dalla contingenza dell'informazione e/o dell'intervento psico-diagnostico e psico-attitudinale che si realizza solo nei momenti di passaggio da un ciclo scolastico all'altro, per "configurarsi come evento processuale di progressivo sviluppo, maturazione e libera scelta personale che reclama precise ipotesi educativo-formative di carattere operativo finalizzate alla formazione integrale della personalità". In tal senso il ruolo che viene assegnato alla scuola all'interno della normativa è chiaro ed ambizioso. La normativa propone l'orientamento come una modalità educativa intrinseca alla scuola in quanto tale, considerando tutte le attività curricolari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono di carattere esplicitamente orientative. Le finalità generali dell'orientamento nella scuola secondaria sono sinteticamente riconducibili alle

maturazione dell'identità personale e sociale e della capacità decisionale, la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita. L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricula di studio. Gli elementi che caratterizzano tali curricula sono: la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente, il ruolo di intermediazione e di supporto alla formazione esercitata in maniera consapevole dal docente, la didattica orientativa e il laboratorio.

Un ulteriore fattore su cui sia le comunicazioni della Comunità europea che le linee guida del MIUR hanno posto particolare rilievo per uno sviluppo sistematico delle azioni di orientamento, è la necessità per la scuola di collaborare con gli attori del territorio attraverso la costituzione di reti ed il raccordo interistituzionale tra Soggetti competenti. Il concetto di rete a cui si fa riferimento non è tanto la rete centrata su un solo specifico obiettivo bensì una rete con finalità di promozione umana e culturale del territorio. La rete è centrata sul territorio ed è finalizzata a creare e sviluppare le condizioni e le conseguenti azioni che consentano lo sviluppo armonico dei giovani e il loro accompagnamento in tutte le fasi di passaggio e di transizione.

---

## SCUOLA, AUTONOMIA E RETI TERRITORIALI

### *Introduzione*

Questa terza parte prende avvio dagli spunti offerti da Romei<sup>1</sup> nel descrivere il sistema scolastico. Egli parte infatti dal prendere in considerazione il concetto di “complessità” così diffusamente utilizzato per indicare le cause delle difficoltà in cui ci si imbatte nelle diverse situazioni di vita quotidiana, personale e professionale. Pur essendo spesso utilizzata come concetto che chiude i discorsi, egli la propone invece come una sfida da cogliere, in quanto l’incertezza che ne deriva può essere accolta come un buon alleato per costruire nuovi scenari. “La realtà assume le forme dettate dall’intenzionalità e dal desiderio contenuti nelle ipotesi interpretative e di chi la osserva per interpretarla”<sup>2</sup>. Ciò che è complesso è fatto di tanti elementi intrecciati in modo indissolubilmente indipendente e percepibili nella loro globalità. Secondo Romei il concetto di complessità mette positivamente l’uomo in rapporto con se stesso e la propria finitezza, proponendogli la “conoscenza come sfida mai risolta di costruzione autonoma di orizzonti di senso per definire appropriarsi – consocendole – le cose, come egli stesso le va dotandole di significati”<sup>3</sup>. Quindi non sono le cose in sé ad essere semplici o complesse, ma è chi le osserva, ed il suo sistema di osservazione, a trovarle tali. Propone quindi un “metodo della complessità”, come modalità di pensare senza chiudere i concetti, attraverso un approccio multidimensionale, di continua investigazione. L’uso di tale metodo richiede lo sviluppo di una “capacità negativa” intesa come capacità di resistere alle ansie provocate dall’incertezza e dall’assenza di regole; di riconoscere un’importanza decisiva all’apprendimento dal “fare”, dall’azione come capace di creare senso; di predisporre, serendipicamente, a mettere a frutto i risultati che si concretizzeranno, quali che siano. Nella crisi che vivono le istituzioni pubbliche, oggi ancora accesa, si riconosce una crisi di fiducia nella capacità delle istituzioni pubbliche di assolvere affidabilmente ai compiti per le quali sono state istituite. Nel presente capitolo, si intende dimostrare, come sostenuto da Romei, che tra le discipline utilizzabili, la teoria dell’organizzazione può offrire un contributo rilevante al tentativo delle istituzioni di dare risposta alla domanda sociale di qualità e di rendicontabilità ad esse rivolta con crescente urgenza. Il concetto di rete, successivamente presentato, parte dal suo inserimento nel Regolamento dell’Autonomia scolastica per essere poi approfondito nelle teorie organizzative.

---

<sup>1</sup> Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, p.XI

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ivi*, p.XII

### 3.1 L'AUTONOMIA SCOLASTICA

#### 3.1.1 Le ragioni ed i fini dell'autonomia

L'esperienza delle reti di orientamento per giovani in Veneto, che questa ricerca si appresta a presentare, è stata resa possibile dall'intervento di vari fattori concomitanti che, nella loro interazione, hanno permesso di dare avvio ad interventi complessi di cui la scuola è stata protagonista. La regia del modello proposto è stata attuata da un gruppo di lavoro presente in regione Veneto e di cui parleremo nel capitolo successivo. In questo capitolo ci interessa sottolineare i fattori istituzionali che hanno permesso alla scuola di agire in modo attivo, propositivo e responsabile dentro quella che è l'esperienza delle reti di orientamento territoriali in Veneto.

Nel 2001 all'avvio dei bandi per la costituzione delle reti di orientamento territoriale, la scuola viveva le prime fasi di un ampio processo di cambiamento avviato in seguito a due importanti vincoli normativi: l'attuazione del *DPR 8 marzo 1999 n. 275*, il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, che altro non è, che il Decreto applicativo dell'articolo 21 della *Legge 15 marzo 1997 n. 59*, la Legge Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed agli Enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. Con questa legge il Parlamento ha approvato il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche dotandole di personalità giuridica. Tale principio è stato poi anche "costituzionalizzato" con la recente modifica dell'art. 117 Titolo V. Quali erano le esigenze di partenza, le finalità e gli obiettivi che tale normativa si prefiggeva e con quali modalità realizzarli?

L'esigenza di partenza è indicata nell'art. 1 del DPR 275/1999 art. 1, comma 2, in cui si legge " *...al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*". La necessità di avvio, era quindi quella di innalzare la qualità dell'istruzione garantendo il successo formativo, ovvero, come indicato da Domenici<sup>4</sup>, rendere continua l'adeguatezza della formazione rispetto alle ricorrenti e mutevoli esigenze generali (della società nazionale ed ormai anche europea e mondiale) da un lato, ed esigenze emergenti, particolari ed individuali (del territorio in cui la scuola opera e del singolo allievo) dall'altro. La problematica di fondo si collocava sulla funzione assegnata alla formazione nel nostro paese, sapendo quanto fosse importante, per il ruolo che ogni nazione svolge nel mondo, il grado di diffusione nella sua popolazione di un alto livello di moderna cultura internazionale, integrato con la capacità dei singoli di partecipazione alla vita civile, data dal possesso di una cultura radicata nella tradizione nazionale e locale.

L'autonomia delle scuole non è quindi un fine, bensì un mezzo: in primo luogo, un mezzo pensato per offrire risposte flessibili a bisogni educativi diversi. Tale flessibilità non è stata ritenuta necessaria fino a quando la sfida prioritaria era quella di istruire rapidamente la massa di cittadini scarsamente alfabetizzati e di prepararli per un mondo del lavoro molto più "semplice"

---

<sup>4</sup> Domenici G. (1999), *Progettare e governare l'autonomia*, in *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg. 6

e meno esigente dell'attuale in fatto di qualificazione degli addetti. Rispetto ad un tale compito, le comunità locali non erano abbastanza attrezzate; e, in vaste aree del Paese, non apparivano neppure affidabili.

L'istruzione gestita dal centro fu allora pensata per rispondere ai bisogni *dell'alunno medio nazionale*, cioè di un'astrazione statistica: una convenzione accettabile fino a quando erano da affrontare problemi educativi di base, ma poi sempre meno idonea a misurarsi con la complessità sociale e le competenze attese dal mondo del lavoro. Tutte le condizioni di contesto sono ormai radicalmente mutate. Anche per merito della scuola, praticamente la gran parte dei cittadini ha un livello di istruzione accettabile. Quanto ai profili lavorativi, essi sono molto diversi rispetto al passato, più ricchi di sfumature e di posizioni intermedie, e richiedono competenze differenziate e continui aggiornamenti della formazione iniziale per essere, e rimanere, in grado di adattarsi al mutevole panorama del mondo della produzione e dei servizi. Come risultato di queste trasformazioni, cui la scuola non ha saputo adeguarsi per tempo per il consolidarsi del suo impianto rigido e centralistico, il suo livello di efficacia si è ridotto di molto.

La finalità principale della riforma divenne quindi quella di migliorare la qualità della scuola, (migliorare l'esperienza formativa) adeguandola alle esigenze del mondo esterno, per rendere la formazione sempre all'altezza del momento storico. Una scuola in grado quindi di innovare il *cosa* e il *come insegnare*.

La legge sull'autonomia rappresenta così una storica rottura del sistema centralistico che fino ad allora aveva governato la scuola. Essa comporta peraltro tre opzioni di fondo<sup>5</sup>

- le responsabilità di “governo della scuola” e la legittimità della funzione dirigente;
- la necessità del lavoro di équipe;
- l'avvio di un processo di autovalutazione ma anche l'accettazione di una valutazione esterna dei propri risultati: la scuola autonoma deve essere *accountable*, cioè dare conto dei risultati.

L'avvio dell'autonomia scolastica è stato un processo irreversibile in quanto dettato dall'evoluzione di una serie di fattori che non riguardano solo la scuola ed il nostro Paese e che si intrecciano sistematicamente. I fattori portanti di questo processo sono stati almeno quattro<sup>6</sup>:

- l'evoluzione dei pubblici servizi nei Paesi ad alto sviluppo e quindi, anche l'evoluzione dell'organizzazione del servizio scolastico;
- il progressivo conferimento di funzioni e compiti dai poteri statali centrali alle comunità locali nell'ottica di una organizzazione decentrata, o federale, dell'amministrazione della cosa pubblica;
- l'evoluzione dei saperi, delle conoscenze e dei valori nelle società avanzate che sempre più necessitano di continui aggiornamenti nella cultura, nelle professionalità, nelle modalità stesse del vivere insieme;

---

<sup>5</sup> Oliva A. (2006) *Le ragioni dell'autonomia scolastica* in Associazione TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*. Quaderno n. 5, Genova , pg 15

<sup>6</sup> Tirittico M. (1999), *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, pg.9

- il riordino dei cicli scolastici in funzione di un miglioramento effettivo e continuo dell'efficacia e della qualità dell'istruzione.

Il decentramento amministrativo si realizza secondo il principio di sussidiarietà, in base al quale le funzioni devono essere assegnate al livello di governo in cui possono essere meglio esercitate nell'interesse delle comunità locali con la conseguente attribuzione della generalità dei compiti e delle funzioni amministrative agli Enti Locali, al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale all'Autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini.

Le necessità che emergevano erano quindi di avvicinare la formazione alle esigenze del locale mondo economico, produttivo e culturale, pur sapendo che la flessibilità cognitiva mal si sviluppa sull'esile base culturale che produce una canalizzazione precoce della formazione o la riduzione eccessiva dell'enciclopedia culturale di riferimento; considerando inoltre l'internazionalizzazione delle opzioni lavorative, senza sottostimare il peso della realtà territoriale nella determinazione dei destini lavorativi individuali<sup>7</sup>. Far conciliare tali apparenti contraddittorie esigenze, non è possibile attraverso un solo governo centrale del sistema di istruzione, né delegando tutto alle singole realtà scolastiche o territoriali, bensì mediante un equilibrato sistema di coesistenza di entrambe. Sia il governo centrale che quello locale (anche sovra o subregionale e di ogni singola scuola) sono entrambi indispensabili per migliorare la qualità dell'istruzione e per incrementarne la produttività quali-quantitativa del sistema formativo.

L'autonomia può essere letta quindi come risposta ad un nuovo quadro internazionale, quello che Jacques Delors chiama "la società della conoscenza", in cui l'istruzione dura tutta la vita, considerandola in un duplice aspetto: quello della *formazione permanente* (cioè di una progressiva estensione e affermazione di questa nella società) e quello di un *nuovo progetto culturale* per il sistema scolastico, corrispondente alla prima fase di formazione degli individui, ripensandone finalità, contenuti, processi, modi di organizzazione, rapporti con le altre istituzioni formative e con il mondo del lavoro e affermandone così un nuovo ruolo e una nuova centralità. Una strategia basata sul *lifelong learning*, che da un lato investe l'educazione degli adulti e la formazione continua, e dall'altro quella della scuola *tout court*. Dentro la scuola ciò ha comportato due tipi di trasformazioni<sup>8</sup>:

- 1) un potenziamento delle funzioni della scuola, si pensi ad esempio alla formazione degli adulti che intendono rientrare in formazione;
- 2) profonde trasformazioni degli assetti culturali, metodologici, organizzativi e gestionali della scuola per gli allievi dai 3 ai 18 anni, per metterla in condizione di fornire a tutti gli individui gli strumenti necessari per continuare ad apprendere nel corso della loro esistenza.

L'autonomia didattica si fonda sul presupposto che compito della scuola non sia più quindi l'uniformità, cioè l'elaborazione della risposta formativa più idonea ai bisogni dell'alunno medio nazionale. Ciò che le si chiede è invece di organizzarsi, in autonomia, per fornire risposte differenziate a domande reali e fra loro diverse: sia per le esigenze specifiche del territorio di

---

<sup>7</sup> Domenici G. (1999) op.cit., pp. 7

<sup>8</sup> De Bartolomeo M., Magni V. (1999), Sistema formativo integrato e nuova centralità della scuola, in Progettare e governare l'autonomia scolastica, Tecnodid, Napoli, pg 70-71

riferimento che per le caratteristiche cognitive, affettive e relazionali degli studenti con cui deve interagire.

#### *Come si realizza l'autonomia?*

Se il fine dell'autonomia è stato quello di far crescere la funzione educativa, culturale e sociale delle istituzioni scolastiche, i modi e i mezzi per perseguire tali scopi costituiscono i fattori portanti per la sua realizzazione.

Il processo dell'autonomia si è avuto attraverso le seguenti fasi<sup>9</sup>: il dimensionamento ottimale delle scuole<sup>10</sup>; l'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica riconosciuta alla scuola, intesa come capacità giuridica di essere soggetto di diritto, distinto dalle persone fisiche che concorrono a formarlo all'interno di un ordinamento giuridico, con la facoltà di poter compiere in nome proprio, atti giuridici; il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto con l'introduzione di un'Area separata di contrattazione, l'Area V del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL). La legge ha voluto definire l'autonomia delle scuole come *autonomia funzionale*, cioè relativa alla scelta dei percorsi per attuare (e rendere compatibili fra loro) fini che restano sottratti all'autodeterminazione degli operatori in quanto definiti ad un livello superiore. Un'autonomia che si esplica quindi nella scelta delle attività necessarie a conseguire fini assegnati: che, nel caso specifico, riguardano l'educazione e l'istruzione dei giovani. A decidere di essi sono una pluralità di soggetti: il Ministero per quanto riguarda la quota nazionale (che continua ad esistere come garanzia dei livelli essenziali da garantire a tutti i cittadini), le comunità locali (cui spetta interpretare le esigenze del territorio di riferimento) ed infine gli utenti per quanto riguarda le opzioni individuali del progetto formativo.

#### **3.1.2 Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, amministrativa e negoziale**

Il Regolamento considera due principali forme di autonomia: sia organizzativa<sup>11</sup> che didattica<sup>12</sup>, prevedendo inoltre, per l'esercizio della stessa, anche aspetti sistematici di collaborazione e integrazione con gli enti locali, regionali, nazionali e/o comunitari, allo scopo di ampliare l'offerta formativa<sup>13</sup>.

La prima, e fondamentale, autonomia della scuola non può che essere quella *didattica*. Ma la sua attuazione richiede necessariamente l'impiego di risorse economiche: e quindi si connette strettamente con l'esistenza di una qualche misura di *autonomia amministrativa e finanziaria*. A ciò si aggiunge il fatto che le risorse in gioco non sono soltanto economiche ma anche e soprattutto umane, e tutte vanno poi poste in una relazione efficace con gli obiettivi; e questo è l'ambito proprio dell'*autonomia organizzativa*.

---

9 D'Alterio G., *L'autonomia scolastica*, [www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia\\_scolastica.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia_scolastica.pdf)

10 D.P.R. 233/1998

<sup>11</sup> Art. 21, comma 8, Legge 59/1997

<sup>12</sup> Art. 21, comma 9, Legge 59/1997

<sup>13</sup> Art. 21, comma 10, Legge 59/1997

### 3.1.2.1 *Autonomia didattica*

Mediante *l'autonomia didattica*, precisa l'art. 4 del D.P.R. 275/99, le scuole "concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni..". Il fine qui citato dell'autonomia didattica, trova i mezzi prioritari, indicati nel Regolamento, nei successivi tre punti:

- il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità;
- la promozione delle potenzialità di ciascuno;
- l'adozione di tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

Dare attuazione alla scuola dell'autonomia significa, perciò, assicurare il successo formativo, inteso come piena formazione della persona umana, nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni.

La mission dell'autonomia scolastica è garantire a tutti gli alunni il successo formativo (pieno sviluppo della persona umana), inteso come piena formazione della persona umana, nel rispetto delle identità personali, sociali, culturali e professionali dei singoli alunni; e già nel comma 1 c'è scritto che lo si può raggiungere migliorando l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento. Il Regolamento indica anche i limiti principali dati dal rispetto della libertà di insegnamento, dalla libertà di scelta educativa delle famiglie e dalle finalità generali del sistema nazionale di istruzione, e precisa, quale vincolo primo, la realizzazione dei cosiddetti *curricoli nazionali* fissati dal Ministero a norma dell'art. 8, in cui vengono definiti gli elementi essenziali del curriculum di Istituto, tra i quali è indicato la realizzazione di azioni curriculari di orientamento.

I maggiori gradi di libertà che l'autonomia garantisce si dovrebbero concretizzare nella scelta di metodologie, forme di organizzazione didattica, tempi di insegnamento fortemente congruente con la progettazione educativa e con la programmazione scolastica dei singoli istituti<sup>14</sup>, al fine di giungere a costruire una maggiore coerenza tra obiettivi, procedure, risultati nell'attuazione di tali processi, nel tentativo di connetterli sempre più adeguatamente ai bisogni di individui e gruppi di uno specifico territorio, e alle profonde trasformazioni dei contesti sociali.

Le principali modalità attraverso le quali si afferma l'autonomia didattica, sono indicate nell'art. 4, e riguardano: la regolazione dei tempi "dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività" e l'attuazione della flessibilità didattica che la norma indica con riferimento ai tempi, agli alunni e alle attività, lasciando ampia libertà di scelta. Lo stesso articolo indica anche i settori di intervento obbligatorio, tra cui ricompare l'orientamento; le scuole infatti scelgono liberamente le modalità di azione, ma devono in ogni caso garantire i relativi interventi:

- iniziative di recupero e sostegno,
- iniziative di continuità
- ed iniziative di orientamento scolastico e professionale.

---

<sup>14</sup> Semeraro R. (1999), *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Giunti Editore, Firenze, pg 60

Obblighi analoghi sono indicati con riferimento alla valutazione, sia quella relativa agli apprendimento che quella di sistema.

Per essere vera, l'autonomia didattica deve poter rendere conto delle proprie scelte attraverso l'applicazione di un credibile e trasparente sistema di valutazione dei risultati. Tale necessità è motivata in primo luogo dal fatto che le scuole utilizzano risorse tratte dalla fiscalità generale; inoltre, senza la possibilità di valutare costantemente le conseguenze delle proprie decisioni, l'autonomia rischia di non decollare dentro i singoli istituti, per timore del salto nel buio, cioè di “abbandonare i modelli consolidati senza essere in grado di misurare i benefici di scelte innovatrici”. Un modello di *accountability*<sup>15</sup> correttamente inteso ed attuato diverrebbe invece la garanzia contro il timore degli errori e delle conseguenze negative di scelte che escano dalla tradizione. *Accountability* concerne due dimensioni delle scuole: la prima intesa nel loro complesso e per gli esiti delle scelte compiute in materia di autonomia didattica; la seconda, pur necessaria, inerente la valutazione delle prestazioni professionali dei singoli. La prima garantisce la qualità delle scelte che riguardano l'offerta formativa; la seconda l'adeguatezza di coloro che debbono dar vita al progetto.

L'autonomia didattica e organizzativa, ha consentito inoltre di dare organicità e piena legittimità agli interventi talvolta episodici e scarsamente strutturati delle scuole e di inserirli negli ordinamenti degli studi mediante l'elaborazione del *Piano dell'Offerta Formativa (POF)* e la possibilità di definire liberamente l'attività curricolare, “nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale”<sup>16</sup>. Il “*Piano dell'offerta formativa*” (POF) è il “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa”<sup>17</sup> delle singole scuole. Si configura come una sorta di statuto della scuola, elaborato con la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica e rivolto sia verso l'interno, con il fine di determinare comportamenti coerenti e adeguati rispetto al contenuto del documento, sia verso l'esterno, per meglio consentire l'esercizio della libertà di scelta da parte delle famiglie

*L'autonomia didattica* è interpretata ancora in molti casi come “libertà dell'insegnante” in termini di libertà di agire, decidere e scegliere senza condizionamenti, all'interno dell'aula e della scuola. L'altra faccia di questa autonomia individuale è la solitudine in cui si trova a vivere l'insegnante, isolato dentro l'organizzazione lavorativa, fonte di notevole “disagio”. In realtà l'autonomia professionale dell'insegnante è, viceversa, il risultato di una pluralità di “condizionamenti” che ne rappresentano la risorsa e la legittimazione e non il limite. L'insegnante è autonomo, quindi libero, quando è in grado di assolvere in modo efficace il proprio compito. E quindi, la sua libertà è frutto anche delle “condizioni in cui opera: l'organizzazione del lavoro, il sistema di aggiornamento, i servizi di supporto alla didattica, la sistematicità della ricerca - e il conseguente collegamento con l'Università -, un ambiente favorevole al lavoro cooperativo e di équipe, una organizzazione della scuola che consenta di capitalizzare le “conquiste” quotidiane dell'insegnamento in termini di strumenti, soluzioni,

---

<sup>15</sup> Associazione TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*. Quaderno n. 5, Genova 2006, pg. 35-36

<sup>16</sup> Art. 21, comma 7, Legge 59/1997

<sup>17</sup> Art.3, comma 1, DPR 275/1999

esperienze, etc.<sup>18</sup>”. Quindi l’autonomia didattica è frutto anche di una organizzazione scolastica – come comunità professionale - che è in grado di promuoverla e valorizzarla con tutti i mezzi. Questa consapevolezza non è ancora diffusa nella scuola.

L’autonomia didattica non significa, quindi, libertà di autodeterminazione nell’individuare percorsi formativi, in quanto questi si concretizzano in un ordinamento scolastico nazionale la cui peculiarità sostanziale è legata al valore legale dei titoli di studio. Essa è finalizzata alla realizzazione degli obiettivi nazionali del sistema di istruzione e si esprime nel curriculum, vale a dire il piano di studi, che deve essere coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studi stabiliti a livello nazionale.

Va inoltre ricordato che il comma 10, art. 21, Legge 59/97 afferma “Nell’esercizio dell’autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell’offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell’abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell’ambito di accordi tra le regioni e l’amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi.”

### **3.1.2.2      *Autonomia organizzativa***

L’autonomia organizzativa (delineata dall’art. 21, comma 8, della legge 59/97) è finalizzata a rendere più flessibile, efficiente ed efficace il servizio scolastico, integrando ed utilizzando al meglio le risorse (umane, materiali, finanziarie) e le strutture, introducendo nuove tecnologie e coordinando l’attività scolastica con gli andamenti del contesto territoriale. Ciò fa emergere in modo chiaro il significato di autonomia come combinazione efficace di tutte le variabili che intervengono sul processo di insegnamento.

L’organizzazione è una funzione indispensabile per la sopravvivenza e l’efficacia di qualunque struttura complessa e ciò vale anche per la scuola in cui, quando risorse di diversa natura devono incontrarsi ed essere utilizzate per raggiungere obiettivi in continua evoluzione, è necessario che esse vengano organizzate. Questo è fondamentale per conseguire i risultati attesi, ma anche per farlo nel modo più efficiente, cioè con il minor impiego di risorse. Come indica Petrolino<sup>19</sup> nella sua analisi dell’autonomia organizzativa nella scuola italiana, bisogna evitare l’errore di parlare di organizzazione in termini di strutture definite una volta per tutte in quanto se questo accadesse, “si verificherebbe quel paradosso così frequente nelle amministrazioni, in forza del quale non sono le strutture ad adattarsi agli obiettivi, ma gli obiettivi a doversi piegare ai vincoli rappresentati dalle strutture esistenti; quindi l’esatto contrario dell’autonomia”. Secondo Petrolino l’autonomia organizzativa va quindi analizzata solo in termini di modelli.

Va ricordato come l’autonomia delle scuole sia, prima di tutto, un’autonomia strumentale, cioè scelta dei percorsi per realizzare obiettivi definiti da altri. In questo senso, essa è

---

<sup>18</sup> TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*, Quaderno n. 5, Genova 2006

<sup>19</sup> Petrolino A.(2005), *L’autonomia organizzativa dei servizi*, in TreeLLLe, *L’autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*. Seminario n. 4, Genova, pg 69

fondamentalmente autonomia organizzativa, nella duplice accezione di organizzazione della didattica e di organizzazione dei servizi. Nel comma 1, art. 5 del Regolamento si afferma “ Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l’impiego dei docenti, *ogni modalità organizzativa* che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell’offerta formativa”. I vincoli organizzativi si limitano alle prescrizioni regionali relative al calendario scolastico, a quelle nazionali relative allo svolgimento delle lezioni in non meno di cinque giorni alla settimana e al rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie. Gli strumenti di flessibilità organizzativa sono molteplici e relativi a tempi e contenuti, alla gestione degli alunni e dei docenti. Il limite reale è rappresentato dalle abitudini e dalle comodità consolidate tra il personale e dal peso della complessità organizzativa.

### **3.1.2.3 L’autonomia di ricerca, innovazione e sviluppo**

La spinta alla ricerca è presente nell’attuazione dell’autonomia didattica e organizzativa, ma trova una chiara esplicitazione nell’art. 6 del Regolamento, in base al quale “le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali”. Si fa esplicito riferimento al fatto che al fatto che diventano le scuole i principali soggetti attivi per la ricerca, della sperimentazione e dello sviluppo. La tensione verso la ricerca e l’innovazione è l’approccio richiesto ai singoli Istituti per lo sviluppo di una identità autentica e di stampo evolutivo<sup>20</sup>. La normativa offre una elencazione esemplificativa dei settori nei quali ricerca e innovazione devono esplicitarsi, chiedendo agli Istituti di garantire la cura. Quindi le linee di sviluppo indicate riguardano:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- b) la formazione e l’aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l’innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all’interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g) l’integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d’intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

Progettazione e ricerca innovativa, formazione e documentazione diventano attività ordinarie e non straordinarie, nelle quali ogni Istituto è chiamato a elaborare una propria politica di sviluppo. Il Regolamento considera tale compito assai impegnativo e prosegue prevedendo un sostegno: fa riferimento alla possibile associazione tra più Istituti per attivare “lo scambio di documentazione e di informazioni attivando collegamenti reciproci “, nel comma 3 dello stesso articolo, richiede agli Istituti di potenziare collegamenti con il Centro europeo dell’educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento

---

<sup>20</sup> Avon A., (2011), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*, Franco Angeli, Milano, pg 133

educativi (oggi INVALSI e ANSAS); tali collegamenti possono estendersi a Università e ad altri soggetti pubblici e privati che svolgono attività di ricerca. La funzione di questi enti diviene essenzialmente di servizio e di supporto più che di iniziativa diretta. Inoltre le scuole non vengono più considerate solo come destinatarie di processi di ricerca e formazione, ma dovranno essere loro stesse protagoniste attive di formazione continua, innovazione contenutistica e metodologico-didattica<sup>21</sup>.

Come indicato nelle Indicazioni Nazionali nella pagina dedicata al curricolo, “La costruzione del curricolo scolastico è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l’innovazione scolastica”. Con l’autonomia scolastica, dal punto di vista giuridico, nasce quindi la scuola del curricolo. È necessario progettare nell’ottica del curricolo perché c’è bisogno di innovare costantemente il modo di far scuola, per garantire il successo formativo

Lo sviluppo dell’autonomia richiede al personale della scuola lo sviluppo di un atteggiamento di ordine culturale e professionale, oltre che una azione concreta: l’approccio professionale non può che tendere al modello della ricerca e dello sviluppo dotato di senso politico e scientifico al tempo stesso<sup>22</sup>.

#### **3.1.2.4 L’autonomia amministrativa**

Il Regolamento presenta negli articoli 14, 15 e 16 un nuovo vertice dell’apparato amministrativo e distribuisce in modo nuovo alcune funzioni specifiche tra singola istituzione e articolazioni ministeriali.

L’apparato amministrativo del singolo Istituto è diretto dal Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA) il quale gestisce la sfida più ardua dell’autonomia e cioè il piano finanziario. Ciascun istituto è chiamato a elaborare una vera e propria politica finanziaria per il reperimento di risorse (contributi pubblici e privati per la realizzazione di progetti) e al contempo impone una politica di spesa rigorosa e motivata. Dirigente Scolastico e Dirigente amministrativo rappresentano i vertici del piano didattico e amministrativo, i quali devono comprendersi vicendevolmente per tradurre le idee in azioni concrete con rilevanza finanziaria.

#### **3.1.2.5 L’autonomia negoziale**

All’interno della scuola il diritto amministrativo deve convivere con il diritto civile in quanto il personale della scuola è disciplinato, per la parte inerente la prestazione lavorativa, dalle regole del diritto civile; di conseguenza non l’unilateralità deliberativa bensì la negoziazione rappresenta il principio fondamentale. L’autonomia negoziale può definirsi come un sistema organico di poteri d’azione e spazi d’azione conferiti all’ente di diritto pubblico (il singolo istituto) per il miglior conseguimento delle proprie finalità istituzionali<sup>23</sup>. Quindi l’ente acquisisce una capacità negoziale intesa come l’attitudine dell’ente alla titolarità di poteri e doveri giuridici; titolarità che si traduce in una legittimazione a compiere negozi giuridici per la

---

<sup>21</sup> Tirittico M. (1999) *La cultura di progetto come condizione dell’autonomia*, in Domenici G. (a cura di), *Progettare e governare l’autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg 115

<sup>22</sup> Ivi, pg 134

<sup>23</sup> Molinari L., *L’autonomia negoziale*, in *LiberaScuola*, supplemento on line al Codice “Gestione Scuola Autonoma”, gennaio 2002, anno I, n.1, in: [http://www.evolutionschool.com/old/libera\\_scuola/articolo.php](http://www.evolutionschool.com/old/libera_scuola/articolo.php)

cura dei propri interessi. Gli strumenti negoziali di cui la scuola si può avvalere per il raggiungimento dei propri obiettivi di istruzione sono: l'accordo di programma, accordo di rete, consorzio, protocollo d'intesa, patto territoriale, convenzioni, contratto, intesa di programma e così via.

Tale autonomia negoziale conferisce alla scuola quindi una reale "capacità di confronto, interazione e negoziazione con gli enti locali, le istituzioni, le organizzazioni sociali e le associazioni operanti nell'ambito territoriale di competenza"<sup>24</sup> consentendo alle stesse di concludere una ampia gamma di contratti pubblici e privati. La scuola può quindi collaborare sia con istituzioni scolastiche, che tra queste ultime ed altre istituzioni, enti locali e soggetti privati, che consentono di condividere risorse strutturali, tecniche o professionali, utilizzandole in modo più efficiente ed efficace. Si tratta di un'opportunità che apre l'organizzazione scolastica a nuove logiche<sup>25</sup>:

- di *programmazione*, perché essa si presenta come una risorsa in grado di collaborare con le autonomie locali per la definizione e la gestione dei servizi ai cittadini sul territorio;
- di *sistema*, perché opera in rete con altre scuole o enti offrendo al territorio l'accesso ad una gamma di servizi che oltrepassa la sua sola capacità produttiva;
- di *mercato*; perché orienta le proprie risorse e capacità a rispondere alla domanda locale di formazione o di altri servizi ad essa complementari;
- di *impresa*, attivando le modalità di acquisto o di fornitura più funzionali ad una gestione efficace e all'ottimizzazione del rapporto costi-benefici.

Per gli enti locali le istituzioni scolastiche rappresentano così una risorsa, un soggetto attivo di proposta, un partner autonomo che ha una propria identità istituzionale e capacità soggettiva di negoziazione.

### **3.1.3 Ruolo del dirigente scolastico per la gestione dell'autonomia**

L'art. 21 della legge 59/97 ha previsto, al comma 16, l'attribuzione ai capi d'istituto della qualifica dirigenziale "contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle istituzioni scolastiche", indicando, per l'adozione della relativa disciplina, i seguenti principi:

- i dirigenti scolastici fanno parte della dirigenza statale (D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165);
- l'affidamento al dirigente scolastico di "autonomi compiti di direzione, di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati"; ciò, però, "nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici"<sup>26</sup>;
- il raccordo tra i compiti affidati al dirigente scolastico e quelli spettanti all'Amministrazione scolastica periferica.

---

<sup>24</sup> D.P.R. 233/1998, art.1, comma 3

<sup>25</sup> Falanga M. "Il nuovo riparto delle competenze di istruzione scolastica. Stato e autonomie locali"

In [extra.retescolasticamuna.it/progetti/file/falanga\\_relazione.doc](http://extra.retescolasticamuna.it/progetti/file/falanga_relazione.doc)

<sup>26</sup> Art. 21, comma 16, della legge 59/1997

In quest'ottica il dirigente scolastico deve:

- assicurare la gestione unitaria della scuola;
- ne ha la rappresentanza legale;
- è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio scolastico;
- ha autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali;
- organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia;
- è titolare delle relazioni sindacali;
- promuove interventi per assicurare la qualità dei processi pedagogici e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio.

Al DS viene attribuita una specifica responsabilità di gestione e dei relativi risultati, nel rispetto delle prerogative degli organi collegiali e a garanzia dell'unità di condizione dell'Istituto. È evidente come la disciplina della dirigenza scolastica rappresenti un nodo importante per l'attuazione dell'autonomia scolastica perché, essendo il dirigente al vertice dell'istituzione, i suoi rapporti interni (con il personale e gli organi collegiali) ed esterni (con l'Amministrazione) possono condizionare fortemente l'autonomia della scuola.

Nei rapporti interni della scuola<sup>27</sup>, il ruolo del dirigente scolastico è reso difficoltoso dal permanere della disciplina degli organi collegiali prevista dai decreti delegati del 1974<sup>28</sup>. L'attuale sistema di partecipazione delle diverse componenti della comunità scolastica, prevista nella configurazione degli attuali organi collegiali, non si concilia facilmente con la figura manageriale del dirigente secondo quanto previsto dai compiti affidatigli dalla legge, con il risultato di determinare situazioni di paralisi o di forti frizioni all'interno dell'istituzione. Un esempio, particolarmente complesso, riguarda l'approvazione del Piano dell'offerta formativa della scuola secondo quanto prescrive l'art. 3, comma 3, del D.P.R. 275/99. La normativa prevede che "il Piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, dagli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto". Come si può notare, non è previsto nella procedura il contributo del dirigente scolastico e non risulta ben definita la distinzione dei compiti tra il collegio dei docenti, che elabora il Piano, e il consiglio di circolo o d'istituto, che lo adotta.

### **3.1.4 Una nuova identità collettiva**

Il quadro di espressione dell'autonomia scolastica definisce un campo molto ampio di responsabilità. La personalità giuridica attribuita agli Istituti, riconosce infatti la capacità di essere titolare di rapporti giuridici (contratti ecc.) senza mediazioni ministeriali, ma con l'assunzione diretta di responsabilità e delle relative conseguenze giuridiche. All'interno di una

---

<sup>27</sup> Associazione TreeLLLe, *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*. Seminario n. 4, Genova 2005, pg. 59

<sup>28</sup> Artt. 5-15 del Testo Unico approvato con il D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297

trasformazione così rilevante, il tema centrale è quindi quello della responsabilità delle scuole, e più specificatamente di chi le governa e opera al loro interno, che assumono la responsabilità del proprio agire verso gli utenti e lo Stato. La scuola è in grado di assumersi tale responsabilità estesa solo se, come sostiene Ribolzi<sup>29</sup>, riconosce il fatto che il contesto in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento è costituito dall'intreccio fra il diritto dei ragazzi ad avere una scuola di qualità, il diritto dello Stato a fissare degli standard esterni, il diritto delle famiglie a vedere rispettate le proprie convinzioni e aspirazioni, e infine il diritto della scuola all'autonomia.

Per realizzare la responsabilità collettiva, sembra fondamentale il richiamo presente nel Regolamento all'*identità culturale e progettuale* del singolo Istituto (rappresentata dal Piano dell'Offerta Formativa). La realizzazione della responsabilità a cui la scuola dell'autonomia è chiamata, richiede la costruzione di una identità collettiva al suo interno. Per attuarsi tale identità chiedere la cura di un sistema interno di graduale elaborazione autentica del consenso, la ricerca condivisa di convinzioni di riferimento e la loro conseguente affermazione in una strategia di sviluppo progettuale. Come sottolinea Avon<sup>30</sup>, per realizzare l'autonomia, tutti i soggetti presenti in un Istituto dovrebbero avvertire l'esigenza di elaborare una personalità collettiva, composita ma unitaria, da realizzarsi in un disegno di politica scolastica in cui sentirsi tutti responsabili e in cui riconoscersi. La piena attuazione dell'autonomia e delle riforme della scuola dovrebbero portarla a divenire un «soggetto sociale»<sup>31</sup>, una scuola capace cioè di svolgere un ruolo attivo nella società civile, di cui legge e interpreta i bisogni, interagisce con i diversi attori territoriali, costruendo poi delle soluzioni possibili in un rapporto ottimale fra le risorse di cui dispone e gli obiettivi che deve raggiungere, sia che vengano dal centro, sia che vengano dalla comunità locale, sia infine che costituiscano il piano formativo specifico di ciascuna scuola.

Lo strumento che esprime l'identità della scuola è il Piano dell'Offerta Formativa (POF). L'art. 3 del Regolamento descrive il POF quale “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche” che “esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia”. Il POF se da una parte esprime la “coerenza con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale” dall'altra si distingue in quanto “riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa”.

La sua definizione coinvolge tutte le componenti presenti nell'Istituto ed il prodotto finale non deve essere la somma di visioni separate tra loro, bensì espressione di una identità collettiva in cui ricomporre posizioni soggettive ed esigenze di servizio. L'Autonomia, in tal senso, ridefinisce e valorizza i diversi ruoli dentro la scuola, cercando espressioni di sintesi tra garanzie nazionali e situazioni di contesto, esigenze formative e risorse presenti, prerogative di ruolo e

---

<sup>29</sup> Ribolzi L. (2003), *Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma*, in MIUR - Annali dell'istruzione, La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma, n. 1 / 2, XLXIX, Le Monnier, pg 70

<sup>30</sup> Avon A., (2011), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*, op. cit. pg 136

<sup>31</sup> Ribolzi L. (2003), *Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma*, op.cit. pg 69

relativi coordinamenti, in una sorta di sistema chiamato a estendersi anche al di fuori delle pareti scolastiche<sup>32</sup>.

### 3.1.5 Definizioni ed interpretazioni di “autonomia” verso un sistema formativo integrato

Il rischio di una riforma così ampia è quello che venga assunta in modo burocratico e non funzionale al cambiamento. Per questo approfondiamo il senso del concetto espresso dalla riforma. Il concetto di autonomia si presta a diverse interpretazioni. Partendo da una definizione etimologia, autonomia, secondo l’etimologia greca, significa facoltà di governarsi con proprie leggi; sufficienza dei propri mezzi. Quello che la scienza politica declina nei termini di autogoverno e decentramento.

Secondo De Bartolomeo e Magni<sup>33</sup> si confrontano due idee di autonomia:

- una di tipo “aziendalistico”, nella quale “è l’interesse della singola unità scolastica il principio e il fine di tutto e la stessa scuola si afferma come in sé chiusa, autoreferenziale, quindi incapace di sintonizzarsi con esigenze e processi di comunicazione culturale che si affermano nella società, di avvalersi delle risorse e delle occasioni formative che il territorio offre e di porsi essa stessa come risorsa culturale formativa – preziosissima – per la realtà in cui opera”;
- una, invece, *sistemica*, “nella quale l’arcipelago delle istituzioni scolastiche opera all’interno di una rete di relazioni e di scambi e con soggetti che si muovono dentro e fuori il sistema formativo; cioè la logica di un *sistema formativo integrato*, in cui – oltre alle scuole, siano coinvolte anche le istituzioni centrali e decentrate dello Stato e gli Enti locali, il mondo del lavoro e delle imprese, le culture del territorio e la società civile”.

È a questo secondo modello che si è ispirato il gruppo di lavoro della Regione del Veneto nella fase di ideazione delle reti territoriali di orientamento; modello che vedremo nei prossimi capitoli.

Il concetto di autonomia rinvia quindi al *concetto di organizzazione come sistema di relazioni* fra le sue componenti, delle quali vanno rilevati e opportunamente analizzati tutti gli elementi di interdipendenza e di interconnessione, con lo scopo di conoscere le reciproche compatibilità e complementarietà per evitare la frammentazione degli adempimenti amministrativi e realizzare invece progetti innovativi.

Il riferimento al termine sistema ultimamente è poco utilizzato, resta invece un termine chiave nella comprensione delle finalità e del funzionamento dell’autonomia. Negli anni Trenta e Quaranta il ricercatore austriaco Ludwig Bertalanffy, biologo di formazione, oppose al meccanicismo analitico-sommatorio, allora dominante nella biologia, la teoria dei sistemi e propose, appunto, che l’analisi di un insieme dinamico non può ridursi all’analisi delle singole parti ma a quella della loro interazione, la cui risultante non è mai la loro somma ma sempre un

---

<sup>32</sup> Ibidem, pg 123

<sup>33</sup> De Bartolomeo M., Magni V. (1999), *Sistema formativo integrato e nuova centralità della scuola*, in *Progettare e governare l’autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg 75

qualcosa di più, cioè lo “scarto” che, appunto, fa vivere e agire l’insieme come sistema. Oggi la teoria generale dei sistemi ci guida in vari campi della ricerca (organizzazioni sociali e produttive, psicologia, sociologia, informatica). Anche la scuola, come organizzazione attiva<sup>34</sup>, è un insieme di elementi legati in una data struttura; la struttura iniziale è poi modificata di continuo; pertanto in una organizzazione attiva ciò che bisogna considerare non è tanto la struttura (statica) quanto il sistema (dinamico).

Nel DPR 275/1999, art. 6, si dice che la scuola dell’autonomia cura “g) l’integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d’intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.” L’attuazione del miglioramento della qualità del sistema scolastico, e quindi la nuova idea di formazione e di scuola, è legata in particolare alla possibilità di costruire un sistema formativo integrato.

Integrazione diventa quindi un altro concetto fondamentale, intesa come capacità di interazione con l’insieme dei fabbisogni formativi, culturali e sociali del territorio e di saper adeguare l’offerta formativa alle esigenze di sviluppo dell’area in cui una determinata rete di scuole si colloca.

### **3.1.6 Autonomia come organizzazione**

La necessità di comprendere pienamente come le scuole possono funzionare autonomamente si inserisce in un contesto più ampio di forme di governo scolastico non più inteso come insieme di azioni segmentate, bensì come padronanza del complesso dei procedimenti, delle decisioni e delle interazioni che costituiscono la realtà delle singole unità scolastiche. Da un lato la variabile cruciale del cambiamento è il rinnovamento della cultura organizzativa, dall’altro la comprensione della scuola come organizzazione e la comprensione della formazione dei cittadini come suo compito centrale<sup>35</sup>.

La scuola grazie all’autonomia, può fare il passaggio da istituzione caratterizzato dalla frammentazione di meri adempimenti burocratico-amministrativi, a istituzione organizzata prevalentemente per realizzare una didattica efficace e promuovere apprendimento da parte degli alunni all’interno di un progetto di istituto su cui c’è il consenso di tutte le componenti. La scuola dell’autonomia è un soggetto istituzionale che ha la capacità di sapersi gestire, costruendo una organizzazione in grado di rispondere con efficacia alle istanze locali degli utenti, degli operatori e del territorio, sempre nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione.

Il governo dell’autonomia non è scontato, sia perché l’autonomia è un presupposto per produrre forme di azioni consapevoli, sia perché autonomia significa sviluppare processi continui di apprendimento. Nella cultura attuale del management scolastico è diffuso il modello

---

<sup>34</sup> Tirittico M. distingue tra organizzazione attiva (un ufficio, una azienda, un ente, una scuola ecc.) che opera, vive, produce, cambia in una dinamica continua di attività, da un insieme organizzato e statico di oggetti (una biblioteca, un magazzino ecc.) il cui cambiamento non è intrinseco ma provocato dall’intervento esterno dell’uomo.

<sup>35</sup> Cajola Chiappetta L. (1999) *Organizzazione della scuola e processi decisionali in Progettare e governare l’autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg 21

della *leadership diffusa* che considera, oltre gli aspetti razionali dei modelli manageriali classici, anche gli aspetti affettivo-emotivi dei singoli operatori. Tale modello comporta il decentramento decisionale ed il conseguente sviluppo della capacità di progressiva autonomia delle diverse componenti dell'organizzazione scolastica, fino ad arrivare al determinarsi di altrettante organizzazioni di dimensioni minori, le cosiddette microorganizzazioni, che assumono responsabilmente microdecisioni all'interno dell'unità scolastica. In ogni microorganizzazione opera una micro-unità di lavoro (gruppi, staff, ecc.) che mette in comune potenzialità e competenze specifiche a disposizione della scuola, ma anche atteggiamenti culturali e comportamenti professionali in grado di garantire alla complessità dell'intero sistema, la necessaria coerenza istituzionale di fondo. Lo scopo è perseguire l'efficacia dei risultati e l'efficacia del processo di erogazione del servizio formativo<sup>36</sup>. Il persistere di condizioni di stabilità e di funzionalità di ciascuna microorganizzazione è proporzionale alla qualità e quantità delle relazioni che si strutturano all'interno e all'esterno del sistema scolastico. In tal modo ognuna concorre a promuovere lo sviluppo organizzativo che si fonda sia su elementi formalizzati quali ruoli, procedure, linee d'azione, gerarchie,; sia su elementi informali quali atteggiamenti e comportamenti in grado di influenzare i risultati.

### **3.1.7 La cultura dell'autonomia e le competenze di docenti e dirigenti**

Il Regolamento sull'Autonomia e le successive leggi di riforma della scuola hanno portato in questi ultimi tredici anni una sorta di rivoluzione culturale, in totale discontinuità con il passato, in cui è stato rimesso al centro la progettualità dei docenti, avendo così il compito di sostituire a una logica burocratica imperniata sulle procedure, una imperniata sul rispetto degli obiettivi. Una riforma che, fondata sull'eguaglianza<sup>37</sup>: *autonomia = più decisioni = maggiori assunzioni di responsabilità*, necessita la modificazione dell'organizzazione del lavoro, delle responsabilità e delle competenze stesse dei docenti. Le parole chiave del nuovo modo di fare scuola sono: *collegialità, obiettivi condivisi, cultura della valutazione e dei risultati*, togliendo così la professione dell'insegnante dall'autoreferenzialità, e avendo come conseguenza una accresciuta complessità della funzione docente, per i quali è necessario possedere competenze specifiche.

L'esercizio di tali nuovi compiti e responsabilità esigono quindi, da parte degli operatori, una costante attività di ricerca e studio. Non è più necessario attendere una circolare ministeriale che obblighi od autorizzi a fare qualcosa. L'autonomia ha apportato una nuova visione della funzione docente e dirigente, che nel passato era circoscritta all'esecuzione puntuale dei dettati delle circolari e non alla risoluzione di problemi. C'è, più in generale, una insufficiente approfondimento e riflessione sulla cultura dell'autonomia, che spinge ancora molti docenti a considerare il servizio di istruzione come un'attività il cui interlocutore è lo Stato, anziché come un servizio dovuto ai cittadini con mezzi garantiti dallo Stato.

---

<sup>36</sup> Ivi, p.30

<sup>37</sup> MIUR - Annali dell'istruzione,(2003) *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, n. 1 / 2, XLXIX, Le Monnier, pg. 187

Emergono come dirigenti, docenti e personale amministrativo siano stati chiamati a svolgere i loro ruoli istituzionali con un'ottica e una finalità nuove e ad assumere nuove mansioni di più qualificata responsabilità. Si tratta quindi anche di un nuovo modo di lavorare: dalla cultura dell'esecuzione alla cultura della progettazione, richiesta a chi è considerato direttamente responsabile delle sue azioni. Oggi nella scuola si è assistito ad una proliferazione di progetti, presentati allo scopo di accedere ai finanziamenti per rimpinguare i magri bilanci della scuola, rischiando però di diventare un "progettificio", dimenticando che i progetti dovrebbero essere finalizzati a risolvere problemi e rispondere a dei bisogni, richiedendo alcune condizioni, quali una sistematica valutazione ex ante, in itinere ed ex post; l'attenzione a creare il giusto consenso alla proposta progettuale, sia all'interno della scuola che all'esterno, condividendo a tutti i livelli le decisioni sui nodi cruciali del percorso progettuale. Gli interventi che non considerano tali dimensioni, ma restano solo sulla dimensione finanziaria, rischiano di arenarsi sulla "loggia del progetto" e di perdere di vista la *logica della progettualità* che è quella che consente alla scuola autonoma di esprimere nel tempo, in modo autentico e originale, una propria *identità culturale*<sup>38</sup>.

Progettare, programmare, pianificare sono diventate espressioni frequentemente utilizzate anche nella scuola, a cui corrispondono competenze tecniche (padronanza della legislazione in genere e della normativa scolastica e padronanza della disciplina e delle metodologie di insegnamento/apprendimento per i docenti), competenze organizzative e decisionali (riguardanti la gestione della scuola, degli organi collegiali, dei progetti, dell'aula), competenze relazionali (riguardanti la gestione ed il controllo di sé e la capacità di stabilire corretti e produttivi rapporti con le persone con cui si lavora). Il compimento dell'autonomia richiede lo sviluppo continuo della professionalità insegnante, in quanto vi è un forte legame tra le competenze degli operatori e la dinamica delle organizzazioni. Tirittico<sup>39</sup> fa notare come si è constatato nella scuola lo stretto rapporto tra dinamiche relazionali e innovazione di processo e di prodotto, rendendosi conto che ciò è possibile dove maggiore è l'attenzione a tali dinamiche. La variabile cruciale del cambiamento nel contesto pubblico è il rinnovamento della cultura organizzativa, iniziando quindi a vedere la scuola come una organizzazione.

All'interno della scuola, la professionalità docente dovrebbe svolgere un ruolo di mediazione rispetto ai vari stakeholder, individuando di volta in volta la soluzione più adatta a seconda delle circostanze. Per far ciò Andy Hargreaves<sup>40</sup> individua due qualità relativamente nuove e necessarie ai docenti:

- il possesso di un livello elevato di intelligenza emotiva, che potenzia l'intelligenza cognitiva di cui comunque ogni insegnante deve essere dotato;
- la capacità di creare all'interno della scuola, sulla base di un clima di fiducia reciproca, una *intelligenza collettiva* che valorizzi lo specifico di ogni scuola. Questa intelligenza

---

<sup>38</sup> Tortorici G., *Lavorare per progetti nella scuola dell'autonomia* Dall'ideazione alla valutazione di progetti con gli indicatori di qualità, in [http://www.edscuola.it/archivio/ped/lavorare\\_per\\_progetti.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/lavorare_per_progetti.pdf)

<sup>39</sup> Tirittico M. (1999), *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, pg 23

<sup>40</sup> Hargreaves A., *Teaching in the knowledge society*, (2003) ripreso da Ribolzi L., *Il compito dell'insegnante nella scuola della riforma*, in MIUR, *Annali dell'istruzione*, (2003) La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma, n. 1 / 2, XLIX, Le Monnier, pg. 70

collettiva viene costruita dagli insegnanti che condividono un impegno attivo nella progettazione e realizzazione del lavoro didattico.

Queste competenze debbono essere acquisite a partire dalla formazione iniziale, non basta prevederle nella normativa. Nella scuola dell'autonomia cambia anche il "senso" dell'aggiornamento, perché aumentano le responsabilità professionali dei docenti nella elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa del proprio Istituto e nel realizzare ricerca ed innovazione didattica. In tale contesto i docenti devono saper progettare l'azione formativa gestendo le nuove condizioni di flessibilità, di modularità e di discrezionalità metodologica, e nello stesso tempo devono garantire il raggiungimento degli standard prefissati, imparando a valutare i risultati didattici e a promuovere azioni di miglioramento. Si è così accentuato il bisogno di insegnanti non genericamente bravi, ma professionisti responsabili, autorevoli, colti, capaci di autonomia progettuale, in grado di regolare e governare l'azione didattica, di fare ricerca e sperimentazione, di lavorare e confrontarsi con altri colleghi, di scegliere percorsi culturali e strategie didattiche, di valutare l'efficacia dei percorsi realizzati, di aggiornarsi continuamente. Un insegnante di qualità non solo capace di padroneggiare i contenuti della propria disciplina, ma anche di confrontarli con le altre materie, di utilizzare le conoscenze a seconda dell'età dei ragazzi (dei loro stili di apprendimento, degli obiettivi programmati), di costruire un progetto educativo, di coordinare e gestire commissioni, gruppi di lavoro, così via.

Nei primi anni Novanta l'OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development e il CERI - Centre for Educational Research and Innovation avviarono uno studio internazionale sulla qualità della scuola da cui emerse il ruolo fondamentale dell' "insegnante di qualità", per cui vennero identificate le sue caratteristiche di maggior rilievo. Il confronto dei materiali raccolti ha portato all'identificazione di cinque macro-competenze:

- conoscenza disciplinare e degli specifici programmi d'insegnamento;
- competenze didattiche e metodologiche;
- capacità riflessivo-relazionali;
- etica e capacità di empatia;
- competenze gestionali ed organizzative, riferite non soltanto alla "gestione della classe, ma anche dell'insieme delle attività educative e didattiche che si realizzano all'esterno della classe.

Va sottolineato come le crescenti responsabilità assunte in materia dirigenziale e gestionale rendono necessario il possesso di *competenze manageriali*. Dalla ricerca risulta inoltre strategica l'*empatia* che si esplica nel riconoscimento della dignità degli studenti, dei genitori e dei colleghi ed è atta a promuovere cambiamenti di ordine affettivo e cognitivo; inoltre la *riflessività* è una caratteristica essenziale della nuova professionalità<sup>41</sup>. Questo elenco di competenze è lo stesso che da qualche anno accompagna le direttive del MIUR sulle attività da finanziare in materia di formazione. Dunque competenze riconducibili a tre grandi aree<sup>42</sup>:

---

<sup>41</sup> Margiotta U, (1998), *L'insegnante di qualità*, Armando editore Roma

<sup>42</sup> CIDI, *Quale formazione continua per i docenti? Idee e proposte per la formazione dei docenti nel primo decennio del 2000*, Documento presentato al Seminario Nazionale MPI, Verona 25-27/5/2000, [http://www.cidi.it/documenti/cidi\\_ver.htm](http://www.cidi.it/documenti/cidi_ver.htm)

- a) l'area delle competenze disciplinari continuamente aggiornate: saper padroneggiare il proprio sapere disciplinare, sapersi confrontare con altre discipline, saper collocare le finalità e gli obiettivi di apprendimento della propria disciplina all'interno delle finalità generali del sistema scuola;
- b) l'area delle competenze psico-pedagogiche e relazionali: saper individuare i diversi stili e ritmi di apprendimento, saper riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, saper governare le relazioni, le dinamiche, i conflitti all'interno della classe e in ogni altro luogo di lavoro collettivo all'interno della scuola;
- c) l'area delle competenze organizzative: saper costruire il progetto educativo con i colleghi del team o del consiglio di classe, saper lavorare nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire il lavoro dei consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, dalle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.).

La qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, la professionalità dei docenti era stato identificato come uno dei fattori chiave anche per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona nel 2010, come affermato nel Rapporto Intermedio della Commissione Europea del 2004, in cui una commissione di esperti ha definito principi comuni sulla formazione iniziale ed in servizio dei docenti che servivano da raccomandazioni alle politiche dei singoli Stati. Il documento elaborato "Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti" considera l'insegnamento e l'istruzione nella loro accezione più ampia, legati agli aspetti economici ma anche culturali della società della conoscenza, per cui gli insegnanti dovrebbero, essere in grado di lavorare in modo efficace in tre aree tra loro connesse. Gli insegnanti devono sviluppare particolari competenze chiave e cioè essere capaci di:

- lavorare con l'informazione, la tecnologia e le conoscenze;
- lavorare coi loro simili/persone in apprendimento, colleghi e altri partner all'interno dell'ambito educativo;
- lavorare con e nella società a livello locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale.

Il loro lavoro, in tutte queste aree, dovrebbe essere collegato ad un continuum di apprendimento e formazione professionale nell'arco della vita e le loro qualifiche e i risultati dovrebbero essere riconosciuti all'interno della cornice europea delle qualifiche. Lo sviluppo delle competenze professionali dovrebbe quindi essere visto, in modo inscindibile, in continuità con la vita professionale. Il documento evidenzia anche il fatto che non si può pretendere che tutti gli insegnanti, alla fine della loro formazione iniziale, siano in possesso di tutte le competenze necessarie. La sfida è assicurare che tali competenze siano presenti a livello collettivo e istituzionale. L'insegnante costruisce e ricostruisce il proprio patrimonio di competenze ed attitudini innanzitutto a scuola, dove l'attività in classe, lo scambio tra colleghi, le riflessioni sulle pratiche educative, l'interazione tra analisi teorica e prassi quotidiana hanno un'indubbia efficacia per migliorare le proprie condotte. Ma lo sviluppo professionale continuo dell'insegnante necessita anche di processi strutturati di formazione, offerti dalla stessa scuola in cui opera, dalle diverse istituzioni collegate in rete, dai centri risorse territoriali, dai vari enti - pubblici e privati - che a livello regionale, nazionale o europeo mirano ad offrire una formazione professionale adeguata ai bisogni, alle domande e ai cicli professionali di ognuno. Il documento europeo fa presente come la formazione in servizio, si collega strettamente all'ambiente di

lavoro, è orientata alla crescita professionale dei docenti ed è finalizzata al miglioramento dei risultati degli allievi.

#### *La formazione in servizio*

La scuola dell'autonomia, grazie alle sue occasioni di ricerca, progettazione, verifica ed incontro, diviene un contesto di apprendimento per chi vi lavora.

Essa può diventare in un vero e proprio laboratorio per lo sviluppo professionale, come afferma la Direttiva 1999 per l'aggiornamento (n. 210 del 3-9-1999). L'art. 3, comma 1, afferma "Le scuole e gli istituti educativi dovranno diventare, per il personale, laboratori di sviluppo professionale, adottando opportune soluzioni organizzative e funzionali secondo criteri d'efficacia e sulla base delle esperienze già maturate (referenti e commissione per l'aggiornamento, personale impegnato in progetti, ecc.) e nella prospettiva delle nuove possibilità (funzioni-obiettivo, laboratori territoriali e altro)". La normativa sollecita verso la realizzazione di attività volte allo sviluppo professionale indicando alcune strategie di formazione continua degli insegnanti, nel medesimo articolo, comma 2, attraverso:

- a) l'organizzazione di corsi di formazione, normalmente in rete con altre scuole e l'attivazione di laboratori territoriali finalizzati;
- b) l'adesione, attraverso accordi e convenzioni, a consorzi pubblici e privati finalizzati al sostegno professionale del personale della scuola;
- c) la partecipazione di docenti a corsi offerti dall'università (corsi di perfezionamento, di formazione e di aggiornamento), dagli IRRSAE o da altri soggetti qualificati, con spese a carico delle scuole stesse;
- d) il potenziamento di processi di autoformazione, individuale o di gruppo, anche con prodotti multimediali di autoapprendimento e con l'avvio di progetti di ricerca-azione;
- e) l'adesione a progetti di formazione, locali, regionali, nazionali o europei, riconosciuti dall'amministrazione scolastica;
- f) la collaborazione di insegnanti a ricerche metodologiche e didattiche promosse dall'università e rivolte ad accrescere l'efficacia dell'azione formativa;
- g) l'inserimento di interventi formativi nell'ambito di progetti di miglioramento;
- h) la valorizzazione in senso formativo del lavoro degli insegnanti, soprattutto dei momenti collegiali e il sostegno alle domande individuali degli insegnanti secondo progetti personalizzati di sviluppo professionale;
- i) l'acquisto di servizi di consulenza e di assistenza offerti da esperti o da team esterni alla scuola, anche con apposite convenzioni con istituzioni, enti, associazioni e agenzie accreditate.

L'esperienza delle reti territoriali per l'orientamento in Veneto, che la presente ricerca affronterà nei prossimi capitoli, rappresenta, rispetto al tema della formazione dei docenti, una reale opportunità di confronto e ricerca attuata dai docenti appartenenti a diverse scuole ed ordini di scuole. Poter partecipare ad una pluralità di attività è un presupposto basilare per permettere ad ognuno di progettare e costruirsi il proprio percorso formativo. Il lavoro di rete in molti casi ha

offerto la possibilità di appartenere ad una comunità professionale che lavora sul tema specifico dell'orientamento.

Anche per quanto concerne quindi il compito assegnato alla scuola per la ricerca e l'innovazione, come scrive Bottani<sup>43</sup> riprendendo le teorie di Putnam e Coleman sul capitale sociale, «la soluzione non sta certo nel ripiegamento su realtà comunitarie chiuse (peggio ancora nel comunitarismo), ma nella valorizzazione del capitale sociale, cioè in una concezione delle scuole come comunità educative aperte, che sfruttano risorse collettive per raggiungere fini che difficilmente riuscirebbero a conseguire da sole» .

### **3.2 SCUOLA, TERRITORIO E RETI**

Il conferimento dell'Autonomia ha portato con sé grandi aspettative, ma anche altrettanti timori. Questi trovano la loro ragione nel fatto che ad una maggiore libertà delle scuole dal sistema centrale, corrisponde il rischio di una frammentazione istituzionale, per cui alcune scuole potrebbero aumentare il loro isolamento. La carenza di risorse materiali e finanziarie può portare alcuni istituti a incontrare difficoltà per far fronte alle responsabilità istituzionali (organizzative, formative, ecc.) oppure può incentivare una logica autoreferenziale nell'elaborazione culturale a cui è chiamato, non essendo più coinvolto in articolate pianificazioni ministeriali e non essendo più obbligato al confronto con altre scuole<sup>44</sup>. Di conseguenza si possono manifestare atteggiamenti di chiusura ed autosufficienza professionale, procedendo al semplice funzionamento ordinario del proprio servizio; interpretando così in maniera minimalista lo spirito dell'Autonomia.

Altra forma di isolamento si ha quando la scuola si impegna in uno sforzo di autoaffermazione esclusivamente in termini quantitativi, cioè relativo al numero di alunni iscritti, attivando una malinterpretata competizione con gli altri istituti, invece di avviare un confronto culturale e professionale. In tali casi, le comunità professionali vanno verso l'impoverimento professionale, invece di dirigersi verso lo sviluppo auspicato dalle linee nazionali.

La normativa ha previsto strumenti innovativi posti ad argine dei rischi sopra indicati, volti alla promozione e allo sviluppo di un tessuto formativo locale. Il Regolamento prevede accordi che possono far collaborare istituti tra loro o con enti esterni. Le reti tra scuole e tra queste e le organizzazioni del territorio, rappresentano un orizzonte di sviluppo molto fecondo, quanto complesso, uno dei fronti nei quali è chiamata ad esprimersi la cultura progettuale e relazionale di un istituto.

#### **3.2.1 Le reti tra scuole**

L'art. 7 del Regolamento è interamente dedicato agli accordi che possono promuovere la collaborazione tra le scuole e queste con enti esterni. La *ratio* della normativa risiede nella necessità di ridurre il rischio di isolamento dei singoli istituti autonomi.

---

<sup>43</sup> Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone. Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, pg 31

<sup>44</sup> Avon A., (2011), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*, Franco Angeli, Milano, pg 523

Il Regolamento parla esplicitamente di “Reti di scuole”, disciplinando le forme di interazione tra diversi istituti e tra questi e altri attori del territorio. La finalità degli accordi mira sempre al raggiungimento delle finalità istituzionali e la norma stessa indica i possibili oggetti:

- attività didattiche,
- iniziative di ricerca, sperimentazione e sviluppo,
- attività di formazione e aggiornamento;
- forme di gestione amministrativa e contabile;
- acquisto di beni e servizi,
- altre attività coerenti con le finalità istituzionali

Tale strategia consente alle scuole di razionalizzare ed economizzare i costi di gestione, consentendo la realizzazione di iniziative altrimenti improponibili. Tali iniziative sono certo dovute alla carenza di risorse e alle difficoltà finanziarie, ma trovano una importante motivazione nella potenzialità che rappresentano in termini di reciproco arricchimento soprattutto tra professionisti impegnati in situazioni simili ma diverse. Come evidenzia Avon<sup>45</sup> in una sua attenta analisi, al di là degli esiti delle iniziative realizzate, chi più ne beneficia sono gli operatori in quanto la loro qualità professionale si arricchisce di nuove competenze, con una preziosa estensione delle conoscenze e degli orizzonti culturali legati alla professione.

Il comma 3 dello stesso art.7 prevede una particolare opportunità, consentendo “lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo”. L'accordo di rete deve inoltre “individuare l'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni”. L'approvazione dell'accordo avviene tramite il Consiglio di istituto, con la delibera del Collegio dei docenti.

Non va dimenticata, nell'ambito delle relazioni tra istituzioni scolastiche, il tema della continuità tra i diversi ordini e gradi di scuola, per cui risulta necessario un raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo”. La collaborazione in rete tra scuole di ordine e grado diversi, ma dello stesso territorio, consente di curare il passaggio degli studenti da un ordine di scuola all'altro, attraverso lo scambio di informazioni sugli alunni teso non solo a predisporre le classi e l'accoglienza, ma anche la formazione, coordinando i percorsi di apprendimento e le modalità di valutazione per dare la necessaria coerenza al percorso formativo complessivamente inteso. Nell'art. 4 del Regolamento dell'Autonomia si afferma che “nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative [...] di continuità [...] coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112”. Tale decreto attribuisce ai Comuni la responsabilità di iniziativa per le “azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra diversi gradi e ordini di scuola”, in cui sono coinvolti anche le province per le scuole secondarie superiori. Sono rari i casi in cui tale coordinamento viene realizzato.

---

<sup>45</sup> Ivi, 524

### 3.2.2 Scuola e territorio

La collaborazione della scuola con l'esterno richiede la conoscenza delle caratteristiche del territorio in cui è collocata. Il territorio è una entità che va concettualizzata e costruita dalle singole unità scolastiche, sulla base di una vasta gamma di elementi conoscitivi accumulati nel tempo e di relazioni, che consentono di definire un profilo e le caratteristiche complessive. Il territorio non è solo uno spazio fisico, ma anche l'insieme dei soggetti/organizzazioni e reticoli interorganizzativi che lo abitano<sup>46</sup>. Il territorio ha quindi una molteplicità di dimensioni che lo compongono, le quali vanno scoperte, arricchite e ricostruite continuamente. Ciò richiede l'apertura al confronto con i protagonisti del territorio e tale attività non è neutrale, perché il confronto con nuovi soggetti (enti locali, terzo settore, associazioni genitori, mondo del lavoro, ecc.) richiede la disponibilità ad affrontare situazioni impreviste (modelli di comunicazione diversi...), assumendo quindi i rischi che potrebbero minacciare le sicurezze acquisite. Con l'autonomia la scuola ha acquistato la possibilità di manifestare la propria intenzionalità d'azione<sup>47</sup> e la possibilità di assumersi le responsabilità collegate ad un agire organizzativo sistematicamente aperto allo scambio ed al confronto interno ed esterno. In tal senso autonomia significa attivare processi continui di apprendimento. La gestione delle relazioni col territorio richiede ai dirigenti scolastici, oltre che rappresentare l'istituto, di far propria la capacità di promuovere, di costruire e governare, in forma negoziata e condivisa, le molteplici relazioni interistituzionali che consentono alla scuola di interfacciarsi a più livelli, in particolare con i bisogni e le progettualità localmente espresse. I docenti dovranno prestare maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze relazionali e all'acquisizione di competenze organizzative, spesso carenti nella loro formazione.

### 3.2.3 Opportunità, criticità e fattori del sistema integrato

La realizzazione di interventi di rete ha evidenti potenzialità date dallo sviluppo e dalla gestione innovativa di numerosi aspetti legati ai servizi offerti e alla gestione, ricerca e sperimentazione didattica. E' evidente anche il peso da sostenere in termini sia di regia complessiva, che di cura della ricaduta nell'ambito degli istituti coinvolti. Gli impegni sono molteplici: il coordinamento informativo, di organizzazione degli incontri, di distribuzione della documentazione, di cura degli aspetti contabili e di funzionamento dell'organo di gestione, l'attenzione a far concordare i calendari di lavoro. Tutto ciò rappresenta un onere notevole soprattutto per i coordinatori di rete, il quale non è sempre sostenibile a lungo termine.

Avon evidenzia inoltre come, oltre a difficoltà di ordine gestionale, vi siano poi notevoli difficoltà nella *rete interna* dei singoli istituti; dirigenti e referenti di rete possono essere molto motivati allo scambio con l'esterno, mentre possono trovare ostacoli insormontabili nel garantire una ricaduta del lavoro comune nel proprio ambito, per la difficoltà di *fare rete* nel proprio interno. Per garantire lo sviluppo della massima potenzialità della rete, serve una partecipazione diffusa tra i docenti degli istituti partecipanti, così da evitare che gli accordi di rete si riducano allo scambio tra pochi rappresentanti, senza arrivare ad una sostanziale incidenza sulla vita

---

<sup>46</sup> Moretti G. (1999), *Scuola e territorio. Relazioni, integrazioni e gestione*, in Domenici G. (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg 46

<sup>47</sup> Ivi, 54

scolastica reale nel suo complesso. Quindi la dimensione più critica non è data dai docenti promotori e coinvolti nelle attività di rete, che agiscono solitamente con forti motivazioni e tessono relazioni con l'esterno fiduciose e produttive, bensì nelle relazioni tra vertici interni (responsabili delle attività proposte dalla rete) e la base interna costituita dai colleghi, non sempre disponibili a dare seguito agli impegni assunti con gli altri istituti.

Possono verificarsi anche altre criticità, date da una strumentalizzazione dell'accordo di rete, a soli fini di carattere finanziario. Non mancano di fatto accordi che si esauriscono nella spartizione del finanziamento ottenuto dalla rete, senza realizzare una effettiva collaborazione tra docenti della rete.

Tale esperienza è stata chiaramente evidenziata anche nel progetto di monitoraggio e valutazione (progetto Pro.val.or.)<sup>48</sup> delle reti di orientamento del Veneto, condotto dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, e presentato nel quarto capitolo, in cui sono emerse tre tipologie di reti: reti burocratiche, reti di collaborazione a basso grado di coordinamento e reti di cooperazione.

Quindi i principali fattori di successo delle reti virtuose vengono identificati, da Avon<sup>49</sup>, nel *coordinamento di vertice* e nella *cura delle ricadute sulle realtà formative degli istituti aderenti*, questi sono anche i fattori attraverso i quali si favorisce una effettiva crescita dei livelli qualitativi dei processi di formazione, di ricerca, di innovazione didattica, di arricchimento e di razionalizzazione dei servizi formativi offerti dalla scuola.

Raccordare e coordinare tra loro interventi di varie istituzioni che operano in un medesimo territorio (scuole, enti locali, associazioni datoriali, CPI, CCIAA, aziende sanitarie, ecc.) richiede flessibilità nella gestione dei tempi. Moretti suggerisce la necessità di sviluppare una opportuna politica dei tempi, in grado di garantire maggiore flessibilità all'organizzazione del sistema scolastico e alla sua capacità di negoziare con le altre istituzioni. L'integrazione da realizzare coinvolge sia il sistema dell'istruzione che quello della formazione professionale a cui si aggiungono altri soggetti, dalle imprese alle associazioni professionali, alle Regioni e agli Enti locali, interessati e coinvolti (rispetto alle responsabilità assegnate) a vario titolo sia nelle politiche della formazione che in quelle del lavoro. Il sistema formativo che si viene a creare si basa su una logica di *integrazione di sub-sistemi* fra i quali si attivano forme stabili di cooperazione e raccordo tra istruzione, formazione e lavoro, al fine di coordinare interventi nei settori dell'istruzione, formazione e lavoro, in una prospettiva di educazione permanente.<sup>50</sup>

Pensare alla realizzazione di un *sistema integrato della formazione*, richiede quindi un lavoro in rete sia tra le scuole di uno stesso territorio, in cui collaborano scuole dei diversi cicli e nell'ambito, dell'allora, istruzione e formazione professionale, ma anche altri attori territoriali. Ciò corrisponde ad una logica nuova di comunicazione, cooperazione e interazione, che valorizza l'insieme dell'offerta formativa esistente sul territorio. Questo richiede alle scuole la disponibilità a mettersi in discussione e ad uscire dall'autoreferenzialità, per operare in un'ottica

---

<sup>48</sup> Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (a cura di) (2009), Valutare l'orientamento. progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione de Veneto, Pensa Multimedia, Lecce

<sup>49</sup> Moretti G. (1999), Scuola e territorio. Relazioni, integrazioni e gestione, op.cit., 526

<sup>50</sup> De Bartolomeo M., Magni V. (1999) *Sistema formativo integrato e nuova centralità della scuola*, in *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg. 72

nuova, sapendo collaborare con il sistema della formazione, con il mondo del lavoro e con quello delle autonomie locali per costruire risposte valide ai bisogni sociali ed individuali di formazione. La scuola che realizza tali condizioni, acquista una nuova centralità nella “società della conoscenza”.

Un *sistema integrato a rete* di istruzione/formazione consente di:

- potenziare l’offerta formativa sul territorio;
- garantire la necessaria flessibilità dei percorsi e la rispondenza dei “pacchetti” formativi e di istruzione ai bisogni formativi dell’individuo;
- armonizzare gli interventi di orientamento, formazione di base e specializzazione professionale di competenza dei due sistemi di istruzione /formazione;
- ottimizzare l’uso delle risorse umane e materiali disponibili.<sup>51</sup>

Tra le attività specifiche previste per le reti di scuole, indicate nell’art.7, comma 6, del DPR 275/99, rientrano laboratori finalizzati tra l’altro a: a) alla ricerca didattica e alla sperimentazione; b) alla documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni; c) alla formazione in servizio del personale scolastico; d) all’orientamento scolastico e professionale. Proprio l’orientamento è l’elemento che ha aggregato in Veneto l’esperienza delle reti territoriali.

### **3.2.3 Conclusioni**

Con l’autonomia la scuola ha acquistato la possibilità di manifestare la propria intenzionalità d’azione e la possibilità di assumersi le responsabilità collegate ad un agire organizzativo sistematicamente aperto allo scambio ed al confronto interno ed esterno. La variabile cruciale per attuare tale cambiamento nel contesto pubblico, è il rinnovamento della cultura organizzativa, che significa iniziare a vedere la scuola come una organizzazione.

Nel presente capitolo è stato approfondito il ruolo del Regolamento dell’Autonomia scolastica, in quanto in esso si collocano gli elementi propulsivi per una scuola che si propone come sistema organizzativo volto a realizzare una didattica efficace e promuovere apprendimento da parte degli alunni all’interno di un progetto di istituto su cui c’è il consenso di tutte le componenti. Al suo interno vi è una leadership diffusa che si struttura in microorganizzazioni capaci di assumere responsabilmente micro decisioni all’interno dell’unità scolastica. Si tratta di gruppi di lavoro che mettono in comune competenze e professionalità specifiche, ma anche atteggiamenti culturali e comportamenti professionali in grado di garantire alla complessità dell’intero sistema, la necessaria coerenza istituzionale di fondo. Tali strutture consentono di perseguire l’efficacia dei risultati e l’efficacia del processo di erogazione del servizio formativo.

Nel Regolamento si fa chiaro riferimento alle reti scolastiche (art. 7) cioè agli accordi che possono promuovere la collaborazione tra le scuole e tra queste con enti esterni. Tale strategia

---

<sup>51</sup> Ivi, pg 73

consente alle scuole di razionalizzare ed economizzare i costi di gestione, consentendo la realizzazione di iniziative altrimenti improponibili a causa di carenza di risorse e alle difficoltà finanziarie, ma trovano una importante motivazione nella potenzialità che rappresentano in termini di reciproco arricchimento soprattutto tra professionisti impegnati in situazioni simili, ma diverse. In questo senso la scuola diventa sistema aperto. Al di là degli esiti delle iniziative realizzate, chi più ne beneficia sono gli operatori in quanto la loro qualità professionale si arricchisce di nuove competenze, con una preziosa estensione delle conoscenze e degli orizzonti culturali legati alla professione.

Le reti così costituite tra sub-sistemi (istruzione, formazione, università, lavoro, sociale) di uno stesso territorio, creano un sistema integrato della formazione. Ciò corrisponde ad una logica nuova di comunicazione, cooperazione e interazione, che valorizza l'insieme dell'offerta formativa esistente sul territorio. Questo richiede alle scuole la disponibilità a mettersi in discussione e ad uscire dall'autoreferenzialità, per operare in un'ottica nuova, sapendo collaborare con altre scuole, con il sistema della formazione, con il mondo del lavoro e con quello delle autonomie locali, per costruire risposte valide ai bisogni sociali ed individuali di formazione.

Vedremo come l'esperienza delle reti territoriali di orientamento del Veneto, oggetto della ricerca, rappresenti una proposta effettiva di sistema integrato per l'orientamento.

## **IL CONCETTO DI RETE NEGLI STUDI SOCIALI E ORGANIZZATIVI.**

### **PRINCIPI GENERALI, DEFINIZIONI E METODI**

#### *Introduzione*

Da alcuni anni il termine rete o network (d'ora in poi saranno utilizzati indifferentemente) è entrato nel dibattito di studiosi quanto nel linguaggio manageriale. Negli studi sull'organizzazione ed il management delle istituzioni scolastiche si parla ancora poco del ruolo svolto dal networking, resta quindi un ambito ancora poco esplorato rispetto alle potenzialità che offre quale strumento di flessibilità e potenziamento dell'agire organizzativo nel settore formativo. A tale scopo si prenderanno in considerazione i contributi teorici principali quali presupposti per la definizione di un filone di ricerca originale e integrato, in cui si fondono istanze sociologiche, economiche, di teoria delle organizzazioni e della comunicazione in una prospettiva eminentemente pedagogica. L'obiettivo di questo capitolo è introdurre i concetti base dell'approccio reticolare. Il metodo adottato è quello di ripercorrere in chiave storica alcune tappe fondamentali del processo di ibridazione tra contributi e discipline che hanno dato forma alla prospettiva reticolare.

Il concetto di rete ha avuto notevole fortuna negli ultimi anni all'interno degli studi sociali, per indicare una particolare forma di legame sociale dotato di caratteristiche specifiche, va posta però una fondamentale distinzione tra reti sociali e reti organizzative, oggetto di interesse del nostro studio. Partendo dallo sviluppo storico delle teorie sulle "reti sociali" e dei contributi da queste offerti, si arriverà a definire in modo più dettagliato gli elementi distintivi dell'analisi delle "reti organizzative" in cui collocare anche l'esperienza delle reti di orientamento del Veneto. Particolare attenzione verrà prestata ai contributi di natura organizzativa che hanno prodotto effetti più interessanti sugli studi organizzativi applicabili anche all'organizzazione scolastica. Lo studio delle reti organizzative offre a nostro avviso un'ampia gamma di concetti e metodi per la comprensione e la gestione delle reti territoriali di orientamento, individuando le condizioni che possono favorire od ostacolare un buon funzionamento. Verrà quindi presentato il metodo di studio che ha guidato l'analisi dei sette casi di studio delle reti territoriali di orientamento.

#### **4.1 MATRICI TEORICHE DEL MODELLO DI RETE: L'ANALISI SOCIALE E L'ANALISI ORGANIZZATIVA**

La rete come oggetto di dibattito culturale, in ambito scolastico, non ha ancora attratto attorno a sé un ampio interesse scientifico e la realizzazione di approfondimenti tematici adeguati alla rilevanza che tale questione ricopre nell'esperienza scolastica e agli sviluppi che prevedibilmente potrà assumere nel prossimo futuro.

I costrutti teorici e i paradigmi di ricerca a cui fare riferimento sono esterni allo specifico ambito di studio e si rintracciano in due filoni di ricerca distinti, ma i cui territori vanno sempre più sovrapponendosi, che a partire dagli anni '50 hanno sviluppato modelli teorici e strumenti di indagine peculiari volti ad analizzare le strutture reticolari, i meccanismi di funzionamento, le dinamiche relazionali. Tali ambiti di ricerca sono rappresentati essenzialmente dagli studi sull'analisi sociale delle reti e da quelli diretti a studiare tali strutture in quanto forme organizzative.

#### **4.1.1 L'analisi sociale**

Il termine "rete" è un termine polisemico, utilizzato per alludere a concetti e applicazioni molto diverse tra loro: reti telematiche, reti di processi, reti di relazioni, reti di conoscenze, reti organizzative, reti di imprese, reti di imprese e territorio e molto altro. Tale termine viene quindi usato spesso in modo a-specifico per indicare ogni tipo di connessione.

È nell'ambito delle scienze umane che il termine "rete" si associa all'aggettivo "sociale" e viene utilizzato per leggere una realtà di rapporti umani, secondo le categorie proprie del punto di osservazione assunto (antropologico, sociologico, psicologico, economico, tecnologico). Dal punto di vista dell'analisi sociale le reti vengono studiate in quanto complessi strutturati di soggetti legati da nessi relazionali, i quali sono suscettibili di essere esaminati nei loro aspetti formali attraverso strumenti logici e matematici.

##### *Le origini*

Lo studio dei network nasce come studio delle *reti sociali*, che si sviluppò quale ricerca empirica integrata dall'apporto di varie discipline – l'antropologia, la sociologia, la psicologia sociale. Piselli<sup>1</sup> individua due principali tradizioni di ricerca quali matrici teoriche dello studio delle reti sociali e dello sviluppo della network analysis. Il primo filone fa riferimento all'antropologia anglosassone e alla scuola di Manchester; il secondo all'analisi strutturale americana. Lo studio dei network sociali è strettamente legato allo sviluppo dell'antropologia sociale britannica avvenuto nel secondo dopoguerra.

La scuola di Manchester di antropologia sociale, ebbe avvio negli anni '40, raggiungendo il massimo livello di influenza teorica e di produzione negli anni '50 e '60, fino al suo declino avvenuto intorno alla seconda metà degli anni '70. Gli antropologi inglesi proposero come oggetto di studio prevalente non più gli aspetti culturali dei gruppi sociali, bensì i sistemi strutturati di relazioni sociali tra individui, gruppi e organizzazioni, soffermandosi in particolar modo sulle relazioni informali di tipo comunitario. Qui verranno sottolineati solo alcuni tratti essenziali, mentre si rimanda per gli approfondimenti alla letteratura specializzata. La scuola di Manchester raggruppò intorno a sé ricercatori quali M. Gluckman, C. Michell, J. Barnes, E. Bott, i quali lavoravano presso un centro di ricerca in Africa centrale; l'oggetto di studio non erano società tribali di piccola ampiezza, bensì società di grandi dimensioni verso le quali il paradigma struttural-funzionalista si dimostrò inefficace.

---

<sup>1</sup> Piselli F. (1995), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli Editore, Roma, p.VIII-LXIII

Alla base dell'evoluzione e dello sviluppo del lavoro del gruppo di Manchester negli anni vi sono due concetti di fondo, quello di *legame* e quello di *rete*, per cui l'unità analitica è rappresentata dalla relazione sociale e la rete è formata da un insieme più o meno esteso di relazioni tra soggetti (nodi). La nozione di rete prende avvio dalla nozione di "campo sociale" dove, da una trama di relazioni potenzialmente infinite, viene ritagliato un insieme limitato di queste relazioni, per individuarne le relazioni e gli effetti<sup>2</sup>. Il concetto di rete ha consentito di descrivere in modo più rigoroso la natura dei legami interni al campo sociale. Il primo a coniare il termine "rete sociale" fu J.A. Barnes nel 1954 per descrivere un fenomeno osservato, concernente i legami esistenti in una piccola parrocchia su un'isola norvegese, caratterizzati da un tipo di relazioni che non rientravano né tra quelle di lavoro né tra quelle di vicinato. Barnes con il termine rete volle significare quell'insieme di legami, specifici per ogni abitante dell'isola, che univano parenti, amici, vicini quale insieme trasversale rispetto agli altri due campi di relazioni. La peculiarità di questa rete era data dal fatto di essere svincolata da spiegazioni di tipo status/ruolo e norme/valori, in quanto le persone che compongono la rete possono allacciare e sciogliere legami con altre persone senza limiti di carattere funzionale.

Secondo questa interpretazione, il concetto di rete viene relegato allo spazio del privato fino a quando il contributo di Mitchell ne amplierà la prospettiva, affermando che l'analisi di rete implica un tipo particolare di astrazione e non un tipo particolare di relazione<sup>3</sup>. È in tal modo che avviene il passaggio dal piano del fenomeno a quello degli strumenti analitici, per cui il concetto di rete diventa lo strumento interpretativo applicabile a realtà e a contesti diversi, grazie alle sue capacità esplicative dei meccanismi e dei cambiamenti sottesi ai comportamenti sociali. Michell definisce la rete come "un insieme specifico di legami tra un insieme definito di persone, con la proprietà che le caratteristiche di questi legami, considerati come un insieme, possono essere usate per interpretare il comportamento sociale delle persone coinvolte"<sup>4</sup>. Le reti di relazioni analizzate resteranno sempre ancorate al comportamento individuale (ego-networks); in tale prospettiva viene data particolare rilevanza alla capacità del soggetto di "manipolare", di incidere sulle relazioni sociali, sulle norme e sui valori. Il contenuto dei legami viene qui esplicitato secondo tre modalità<sup>5</sup>:

- a) dal *contenuto della comunicazione* che passa nello scambio d'informazione tra le persone;
- b) dall'analisi dei *contenuti di scambio* dei legami (sistemi di transazioni che legano gli individui);
- c) dai *contenuti normativi della relazione*, cioè le aspettative reciproche tra individui sulla base della percezione degli attributi di ognuno, radicati a loro volta nelle credenze e nei valori condivisi.

---

<sup>2</sup> Serra R. (2001), *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, Franco Angeli, Milano

<sup>3</sup> Ivi, p.28

<sup>4</sup> Michell J.C, (1969) *The concept and use of social networks*" cit in Serra R. (2001), *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, op.cit. p. 28

<sup>5</sup> Serra R. (2001), *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, op.cit. p. 30

In particolare gli studiosi di Manchester si sono orientati ad analizzare due principali ordini di problemi<sup>6</sup>: il primo concerne il flusso di comunicazioni che passa attraverso i network (reti di comunicazione); il secondo analizza il flusso di beni e servizi che circolano attraverso la rete (reti di scambio). Le ricerche in antropologia hanno dato un contributo fondamentale allo sviluppo dei metodi di analisi dei sistemi di relazione. Ad esse si devono gran parte dei concetti di base e i metodi di formalizzazione matematica e di misurazione (teoria dei grafi); si pensi ad esempio alla densità di una rete. Alcune tra le principali conclusioni a cui sono pervenuti gli studiosi di tale approccio, che hanno rappresentato un patrimonio importante per la ricerca sulle reti, sono le seguenti<sup>7</sup>:

- i comportamenti individuali sono condizionati dalle relazioni create all'interno dei gruppi nei quali si trovano ad agire;
- gli individui possono manipolare il proprio sistema di relazioni in accordo con i propri obiettivi;
- tali processi di manipolazione delle relazioni possono alterare il funzionamento dei gruppi e organizzazioni;
- i gruppi e le organizzazioni rappresentano dei sistemi complessi di interdipendenze, per cui agire sulle interdipendenze significa agire sull'organizzazione.

Il secondo filone di ricerca fa riferimento all'analisi strutturale nord-americana sviluppata dai ricercatori della scuola di Harvard a partire dalla seconda metà degli anni '70. I sociologi americani ricorrono alla rete sociale come strumento intellettuale di studio della struttura sociale, definita come "un modello persistente di relazioni sociali fra posizioni sociali"<sup>8</sup>. È la relazione l'unità di base della struttura sociale e, come sottolineato da Piselli, riportando Willman e Berkowitz, "le strutture sociali possono essere rappresentate come *networks*, cioè come insiemi di *nodi* (o membri del sistema sociale) e come insiemi di *legami* che indicano le loro interconnessioni". I nodi possono rappresentare persone ma anche gruppi, grandi società, o altre collettività, mentre i legami sono usati per rappresentare flussi di risorse, relazioni di amicizia simmetrica, trasferimenti o relazioni strutturate tra nodi.

Gli antecedenti teorici a cui può essere fatta risalire tale scuola di pensiero sono vari: a partire dalla sociologia classica tedesca di Simmel, che studia le forme di relazione interpersonale nell'ambito dei piccoli gruppi; la teoria della "Gestalt" in psicologia (sviluppata da Kohler, Lewin e Heider) da una parte e gli studi di Warner e Mayo dall'altra; la teoria del campo sociale di Lewin; la teoria dei ruoli (Merton, Parsons), il contributo di Moreno, inventore del sociogramma.

Come evidenzia Piselli<sup>9</sup>, gli studi della "Gestalt" sono molto importanti in quanto sottolineano l'influenza delle relazioni di gruppo sull'individuo, in secondo luogo perché ricorrono a strumenti di formalizzazione grafica per descrivere tali relazioni: Moreno rappresenta

---

<sup>6</sup> Piselli F. (1995), *Reti sociali e comunicative. Introduzione* in Piselli F. , *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli Editore, Roma, p.XX

<sup>7</sup> Soda G. (1998), *Reti tra imprese. Modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Carocci, Roma, p.51

<sup>8</sup> Ivi, p. XLIV

<sup>9</sup> Ivi, p. XLV

le proprietà formali delle “configurazioni sociali” attraverso il sociogramma; Lewin descrive le relazioni tra gruppo e ambiente attraverso modelli matematici; Cartwright e Harary sviluppano le sue applicazioni utilizzando la teoria dei grafi ai comportamenti di gruppo. Nella teoria dei ruoli la dimensione prevalente è quella del reticolo di relazioni, non si tratta quindi di prescrizioni o norme. Un ruolo è definito come “un modello di comportamento che soddisfa alle esigenze ed alle aspettative del gruppo nei confronti dell’individuo”<sup>10</sup>. La svolta data dalla scuola di Harvard fu quella di aprire il passaggio dal concetto di network sociale fermo ad un piano progettuale alla sua “operazionalizzazione” quale metodo di analisi strutturale. Tale svolta, secondo quanto suggerito da Piselli, è dovuta a due innovazioni matematiche: la prima propone lo sviluppo di interpretazioni algebriche delle reti sociali, la seconda sarebbe e quella legata all’invenzione delle tecniche di scale multidimensionali basate sui concetti di spazio e di distanza per la rappresentazione dei dati relazionali<sup>11</sup>.

I principali campi di studio degli analisti americani sono due: da una parte parentela, amicizia, comunità per delineare la struttura della comunicazione interpersonale; dall’altra le reti del potere, degli affari e del mercato, per delineare i modelli strutturali dei processi di larga scala.

### *I concetti chiave*

Dal breve excursus storico abbiamo visto come la rete sociale può essere definita come l’insieme dei legami di un individuo con altri significativi (famiglia, amici, vicini ..), puntualizzando, come nota Colombo, che l’immagine della rete consente di collegare una serie di punti in cui “ciascun nodo costituisce un mondo a sé e una risorsa da mettere a disposizione della rete a cui appartiene: ciascuno è sufficiente per far nascere delle relazioni, ma nello stesso tempo, nessuno è necessario. Possiamo dire in altre parole che i soggetti che appartengono ad una rete sono reciprocamente interdipendenti ma ognuno di essi è autonomo e portatore di un valore specifico”<sup>12</sup>. Ciò che caratterizza quindi lo studio delle reti sono i legami (relazioni), non tanto i soggetti o i gruppi.

Gli elementi costitutivi della rete sociale si possono quindi distinguere nei seguenti:

- i *soggetti* che rappresentano le unità, i nodi che compongono la rete e possono essere rappresentati da individui, gruppi, posizioni gerarchiche, enti, agenzie, istituzioni. Quando la rete considerata si sviluppa intorno ad un soggetto si parlerà di “rete egocentrata”;
- le *relazioni (connessioni)* che legano i soggetti che compongono la rete, le quali vengono rappresentate graficamente mediante linee, frecce ed archi. Le relazioni tra i soggetti possono essere reciproche (o simmetriche) oppure a senso unico (o asimmetriche);
- il *tipo di rete*

Le reti sociali, infatti, vengono distinte in:

- *rete primaria* (o informale o naturale): è il primo livello costituito dal gruppo familiare (i cui membri offrono solitamente il sostegno emotivo e informativo

---

<sup>10</sup> Rugiadini A. (1979) *Organizzazione d’impresa*, Giuffrè, Milano cit. in Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, op.cit. p. 52

<sup>11</sup> Ivi, Piselli F. (1995), *Reti sociali e comunicative*, op. cit. p. XLVIII

<sup>12</sup> E.Besozzi, M.Colombo (1998) *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini, Milano

alle persone) e dal gruppo degli amici. Le reti primarie sono caratterizzate da contenuti di affettività e affinità rispetto al soggetto e svolgono una funzione protettiva di sostegno e sviluppo dell'identità;

- la *rete secondaria* (o formale o artificiale): comprende le istituzioni create per assicurare servizi alle persone. È una rete caratterizzata da contenuti di tipo professional ed è fatta di rapporti definiti “asimmetrici”, in cui le relazioni tendono ad essere monodirezionali e non reciprocamente condivise;
- la *rete secondaria informale*: comprende le associazioni, le organizzazioni di volontariato, i gruppi che si sono sviluppati per far fronte a determinati bisogni delle persone<sup>13</sup>.

Una ulteriore classificazione, fatta in base ai diversi sistemi di “aiuto” alle persone, distingue le reti in *naturali* (parenti, amici, vicini, colleghi di lavoro), *formali* (operatori professionali che forniscono servizi pubblici e/o privati) e *artificiali* (gruppi di volontariato, di self help).

Per rappresentare le interrelazioni che avvengono tra i soggetti di una rete si usano solitamente dei diagrammi. Gli indicatori principali usati per descrivere la configurazione di rete, sono: la dimensione (numero di individui che fanno parte della rete), i confini, la forma, la densità (che indica la coesione interna), l'intensità (peso della relazione sia in termini quantitativi che qualitativi)

Quanto illustrato finora mette in evidenza che la rete non rappresenta solo un gruppo di varia estensione, bensì la sua più profonda natura è quella di essere soprattutto una “maglia comunicazionale” e la sua esistenza è legata alla presenza di un flusso, o uno scambio, di comunicazione in cui i soggetti sono consapevoli di muoversi in un contesto relazionale più ampio, sia esso gruppo o rete<sup>14</sup>. Il concetto di rete ha inoltre una valenza multidimensionale, in quanto fa riferimento al sistema di circolazione, di comunicazione e di connessione di risorse di diversa natura.

#### **4.1.1.1 Collegamento tra teorie di rete e teorie dello scambio**

Un breve accenno serve farlo in merito alla teoria dello scambio in quanto essa apporta un contributo molto interessante allo studio delle reti nel momento in cui si voglia ricercare una spiegazione non soltanto di tipo descrittivo relativamente alla forma delle reti, ma anche sulle modalità di strutturazione profonda, del perché le reti assumono particolari forme. Risulta quindi particolarmente interessante il collegamento alla teoria dello scambio sociale, in particolare alla tradizione francese rappresentata da Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss. Lo scambio sociale diventa quindi una possibile spiegazione delle motivazioni e condizioni per mezzo delle quali una relazione prende vita e si stabilisce un legame.

I teorici dello scambio vedono il comportamento sociale primariamente in termini di ricerca di ricompense e di evitamento di “punizioni” e l'interazione sociale è fondamentalmente scambio di beni materiali e non di servizi, come risposta ai bisogni primari e all'approvazione

---

<sup>13</sup> Ferrario F. (1993), *Il lavoro di rete nel servizio sociale. Gli operatori tra solidarietà e istituzioni*, NIS, Roma, p.20

<sup>14</sup> Serra R. (2001), *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, op.cit. p. 78

sociale. Serra<sup>15</sup> evidenzia che vi sono due ragioni principali che giustificano l'attrattiva che il concetto di scambio riscontra in ambito sociologico: la prima è che gran parte della vita sociale è caratterizzata dal "dare e dal reciprocare" beni materiali e non; la seconda è che la scelta individuale e il processo decisionale appaiono essenziali per spiegare molte interazioni sociali, riconoscendo quindi che le norme e le regole guidano il comportamento, ma non determinano completamente l'interazione, che può essere spiegato anche in termini di scambio. Lo scambio viene quindi visto come una scelta razionale, determinato dall'esame dei vantaggi e dei costi delle possibili alternative, per cui l'individuo sceglie quella ritenuta più conveniente.

Serra, seguendo la proposta di Di Nicola, distingue tre tipi fondamentali di scambio: lo scambio *simbolico* (chiamato anche di reciprocità), di *mercato* e *redistributivo*<sup>16</sup>.

Lo scambio simbolico è lo scambio obbligatorio, considerato più come un dono che come prestazione calcolata per una utilità od un vantaggio materiale che ne deriva. Lo scambio di mercato avviene attraverso un atto di acquisto o di vendita e prevede un sistema di prezzi. Lo scambio redistributivo è un pagamento obbligatorio ad un centro collettivo che raccoglie contributi che poi vengono redistribuiti ai soggetti secondo vari criteri. In ogni particolare sistema o sub-sistema, una forma di scambio tende a prevalere sulle altre. I tre tipi di scambio definiscono, rispetto ad una specifica interazione sociale, cosa due soggetti cedono l'uno all'altro, rimandando ad una norma generale che fa riferimento alla reciprocità. In particolare, all'interno dei gruppi primari, cioè in famiglia e tra amici, le relazioni si caratterizzano per essere improntate principalmente sullo scambio simbolico, fondato sul dono e sulla reciprocità. Lo scambio simbolico è definito da Donati come "ogni rapporto che consiste nel dare all'altro ciò di cui si sa o si pensa che l'altro ha bisogno nella certezza che l'altro ricambierà al momento opportuno soddisfacendo, con un equivalente o quasi-equivalente simbolico, il nostro proprio bisogno"<sup>17</sup>. Lo scambio simbolico è quindi caratterizzato da transazioni non equivalenti da un punto di vista materiale e non necessariamente concerne beni materiali; il valore simbolico del dono rafforza i legami di fiducia, garantendo quindi uno scambio prolungato, lo stabilirsi di criteri condivisi di calcolo costi/benefici, il rispetto degli impegni presi; il dono inoltre ha la funzione di sostenere la credibilità e l'affidabilità del donatore, attuando uno scambio che si bilancia a livello simbolico.

#### **4.1.1.2 Capitale sociale e reti sociali**

Il capitale sociale è diventato un tema di grande attualità nelle scienze sociali e riscontra tuttora un grande successo; tuttavia resta un concetto che va utilizzato con cura, in quanto un uso ambiguo ed impreciso può causare effetti indesiderati. In questa sede ne daremo un breve accenno per comprendere i collegamenti, ma anche le differenze con il concetto di rete sociale. Ha avuto il merito di attirare l'attenzione sull'importanza dei legami informali, personalistici, per l'organizzazione economica e politica.

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 55

<sup>16</sup> Ivi, p.58

<sup>17</sup> Donati P. (1978), *Donna e scambio simbolico in tre generazioni*, in Donati P., Cipolla C., *La donna nella terza Italia*, Ave Roma, p.48-49

L'utilizzo di questo termine risale alla fine degli anni Settanta, ma il suo uso si diffonde negli anni Novanta. Nasce come concetto elaborato da sociologi per lo studio del funzionamento del mercato del lavoro e delle forme di organizzazione dell'economia, e si amplia con lo studio dei fenomeni politici (Putman, 1993). Ripercorrendo i principali autori che hanno fatto la storia dello sviluppo di questo concetto<sup>18</sup>, va indicato tra i primi Glenn Loury (1977) che lo utilizza intendendo la rete di relazioni familiari e sociali che aiutano il giovane ad accrescere il proprio "capitale umano" inteso come conoscenze e abilità possedute e spendibili nel mercato del lavoro. Pierre Bourdieu (1980) successivamente usa tale termine distinguendolo da capitale economico e culturale, ed intendendo per capitale sociale la rete di relazioni personali direttamente mobilitabili da un individuo per perseguire i suoi fini e migliorare la sua posizione sociale. È stato un sociologo francese Granovetter in un suo celebre saggio del 1973 a mostrare la rilevanza delle reti sociali nel funzionamento del mercato del lavoro. Nell'opera di James Coleman del 1990 parla esplicitamente del concetto di capitale sociale. Egli costruisce una complessa teoria sociologica che spiega la società a partire dalle scelte razionali individuali, ma supera l'individualismo estremo dell'economia classica in quanto pone attenzione all'organizzazione e alle istituzioni sociali, come contesti che condizionano le scelte e producono effetti sistemici<sup>19</sup>. Coleman distingue le risorse di cui dispone un individuo in capitale fisico (beni strumentali tangibili, materiali o monetari), capitale umano (capacità e abilità che le persone hanno acquisito nel tempo), capitale sociale intendendo con questo l'insieme delle risorse relazionali che l'individuo in parte eredita e largamente costruisce da solo, all'interno della famiglia ed in altre cerchie sociali<sup>20</sup> (visione egocentrica); mentre come componente della struttura sociale, invece, il capitale sociale si concretizza in caratteristiche strutturali e normative di un determinato sistema sociale (visione sociocentrica). Successivamente Robert Putman introduce il concetto di capitale sociale: "per capitale sociale intendiamo qui la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficacia dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo"<sup>21</sup>. In questo testo il capitale sociale è inteso come *civiness*, e con gli elementi, come la partecipazione, che tendono a produrla e a mantenerla, dando vita però ad un equivoco. Nelle sue precedenti analisi, infatti, il concetto era radicato a livello micro e riguardava reti di relazioni personali tra soggetti individuali. In sintesi, inteso come risorsa individuale, è un categoria interpretativa molto utilizzata negli studi sulla mobilità occupazionale, la stratificazione, le diseguaglianze sociali, il sistema di sostegno ecc.; mentre nella versione di risorsa economica è presente negli studi sullo sviluppo economico.

Nella sua analisi del capitale sociale, Piselli precisa che vi è una distinzione tra il concetto di capitale sociale e quello di network sociale. Il capitale sociale (secondo la visione egocentrica) è rappresentato dalle risorse, materiali e simboliche, di cui l'individuo dispone per raggiungere i suoi scopi grazie alla sua rete di relazioni. I due concetti pur essendo strettamente legati, vanno

---

<sup>18</sup> Trigilia C. (2001), *Introduzione: ritorno alle reti*, in Bagnasco A. et al. *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, pp.7-15

<sup>19</sup> Piselli F. (2001), *Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in Bagnasco A. et al., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, p. 48

<sup>20</sup> Ivi, p. 49

<sup>21</sup> Putman R. (1993) *La tradizione civica nelle regioni italiane* cit. in Trigilia C. (2001), *Introduzione: ritorno alle reti*, in Bagnasco A. et al. *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, pp.11

distinti. Le reti sociali possono essere considerate dal punto di vista delle caratteristiche morfologiche (ampiezza, densità ecc.), dal punto di vista della natura dei legami (legami di parentela, amicizia, vicinato ecc.), e dal punto di vista dei contenuti (contenuti materiali e simbolici), rilevando inoltre una valenza positiva (di risorsa per l'individuo) o negativa (di vincolo). Il capitale sociale invece è insito nelle relazioni ma non si identifica con esse. Il capitale sociale si riferisce solo alle risorse di cui l'individuo si appropria, attraverso il sostegno delle relazioni per raggiungere qualche suo obiettivo. Le forme di capitale sociale individuate da Coleman sono molteplici: dalle obbligazioni e controobbligazioni che legano gli individui; al grado di fiducia della struttura (cioè l'aspettativa fondata che le obbligazioni verranno ripagate); al flusso di comunicazione che percorre le relazioni e facilita l'azione; le relazioni di reciprocità che favoriscono la fiducia interpersonale e la disponibilità al mutuo appoggi e quindi alla cooperazione; le norme che definiscono i contenuti e i condizioni degli scambi e le relative sanzioni; le organizzazioni con fini specifici; le associazioni volontarie ecc.

#### 4.1.2 L'analisi organizzativa

La tematica delle reti è stata affrontata dalla teoria organizzativa cercando di indagare la natura stessa delle reti come strumenti di cui in particolare le imprese si sono avvalse per risolvere problemi di sopravvivenza e affermazione del proprio ambito di intervento. L'interrogativo di fondo che guida la ricerca organizzativa nell'accostarsi al mondo della cooperazione fra attori di un sistema, è il "perché nascono le reti", "di quali informazioni dobbiamo disporre per descrivere ed analizzare la rete di relazioni che coinvolge un'organizzazione"?

La rete o network può essere studiato secondo due prospettive prevalenti che si sono sviluppate autonomamente<sup>22</sup>:

- 1) network come *strumento analitico* di rappresentazione e studio delle relazioni inter ed intra-organizzative: in tale ambito un tema di ricerca centrale è stato l'intreccio tra "organizzazione formale" e "organizzazione informale", per cui sono state applicate le tecniche di analisi reticolare, la social network analysis;
- 2) network come espressione per denominare una gamma eterogenea di *forme organizzative* o modalità di organizzazione delle attività e dei processi economici, in grado di governare la ragnatela di interdipendenze che connette individui e organizzazioni. L'interdipendenza tra individui, gruppi, organizzazioni è la dimensione centrale di tali ricerche. Le imprese istaurano verso l'esterno una ampia gamma di relazioni necessarie per la sopravvivenza, strumentali alla crescita ed all'innovazione. L'ambiente esterno è composto da altre organizzazioni, secondo la teoria dei sistemi, e le relazioni con l'esterno rappresentano un importante oggetto di studio. Tale concezione dell'ambiente trova fondamento nella complementarità tra le aziende, nel senso che i processi di produzione e consumo sono complementari; la complementarità rappresenta il fondamento economico delle relazioni interaziendali.

---

<sup>22</sup> Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, op.cit. p. 24

Il network come *modalità di governo* delle interdipendenze è stato oggetto di numerose ricerche, che hanno cercato di dimostrare lo sviluppo di un sentiero alternativo all'espansione del mercato e alla crescita dell'impresa integrata, individuando il fondamento di tale sviluppo sulla collaborazione stabile e sulla cooperazione, sulla negoziazione, sulla fiducia e sulla reputazione.

Il valore che le reti fondate sulla cooperazione e il coordinamento è evidenziato in varie ricerche che ne indicano i vantaggi, come riportato da Soda<sup>23</sup>:

- la creazione di incentivi all'apprendimento e alla diffusione delle informazioni;
- lo sviluppo di nuove competenze e nuovi prodotti;
- l'utilizzo di modalità flessibili di valorizzazione delle risorse intangibili come le conoscenze tacite e le innovazioni tecnologiche;
- lo sviluppo della qualità dei prodotti e dei processi specie quando le risorse e l'ambiente sono incerti;
- l'ottenimento di risorse finanziarie, informazioni, materie prime, legittimazione, status ecc. in forme stabili e a minori costi di cambiamento rispetto alle forme di integrazione;
- lo sfruttamento di capacità produttive in eccesso;
- il perseguimento di processi di specializzazione o di diversificazione;
- la condivisione dei costi di sviluppo dei prodotti e la condivisione dei rischi;
- lo sfruttamento di sinergie, lo sviluppo di azioni congiunte e di relazioni fiduciarie;
- la focalizzazione delle competenze distintive e la corrispondente ricerca di efficienza operativa attraverso gli altri attori coinvolti nelle relazioni;
- la riduzione dei costi di produzione e di transazione, rispetto ad altre forme di organizzazione delle attività economiche;
- il controllo di alcune fonti di incertezza.

La cooperazione tra imprese è infatti superiore alle strategie che la singola imprese può attuare, favorendo un incremento nella dimensione degli apprendimenti organizzativi, dovuto a : "l'intensità del cambiamento ambientale, con particolare riferimento alla natura e alle forme del cambiamento tecnologico; la complessità della conoscenza alla base degli ambiti competitivi e l'eterogeneità d'uso della conoscenza"<sup>24</sup>

La cooperazione tra imprese rappresenta quindi un importante strumento di rafforzamento delle capacità strategiche e di miglioramento del posizionamento competitivo delle imprese, favorito dall'accesso alle conoscenze dei partner nonché dalla continuità e dalla velocità di generazione e diffusione dell'innovazione<sup>25</sup>. Va sottolineato come tale processo favorisca l'aumento della conoscenza per i singoli attori e quindi un incremento nell'apprendimento.

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 33

<sup>24</sup> Padula G. (2002), *Reti di imprese e apprendimento*, Egea, Milano, p. 51

<sup>25</sup> Ivi, p.29

#### 4.1.2.1 Il concetto di rete

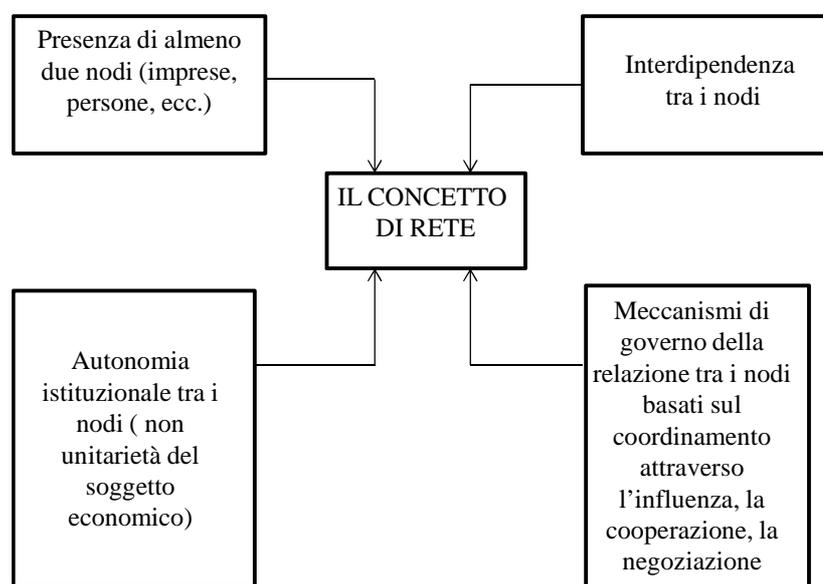
Butera propone una prima distinzione fondamentale tra le reti: le *reti naturali* e le *reti governate*<sup>26</sup>. Le *reti naturali* sono le reti che esistono e operano sulla base di modalità non formalizzate, dove le connessioni prevalenti sono quelle di tipo personale, tessute e mantenute dai singoli soggetti della rete; sono per questo anche poco visibili a chi non appartiene ad esse. Le *reti governate* si hanno quando soggetti istituzionali/imprenditoriali identificati, individuali o collettivi, privati o pubblici, provvedono in maniera intenzionale a progettare, gestire, mantenere nel suo complesso un sistema di organizzazioni. Le reti governate sono al contrario quelle che, non necessariamente in presenza di un sistema formalizzato (consorzio o accordo formale di rete), sono comunque:

- strategicamente orientate
- strutturate e relativamente stabili
- esplicite, riconosciute e condivise
- governate sulla base di obiettivi condivisi e verificati

Gli studiosi hanno concentrato le loro ricerca sulla comprensione dei meccanismi e dei fattori che determinano la creazione e la sopravvivenza di queste forme di organizzazione.

**Figura 4. 1:** Il concetto di rete

Fonte: Soda G. (1998)



Il concetto di rete elaborato in tale approccio, è fondamentalmente sintesi di:

- presenza di almeno due entità attori (nodi) che godono di autonomia;
- interdipendenza tra le parti;

<sup>26</sup> Butera F. (1990), *Il castello e la rete: impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni Novanta*, Franco Angeli, Milano, p. 60

- processi decisionali o congiunti;
- presenza di meccanismi di governo cioè il coordinamento;
- aspettative reciproche di comportamento

Sulla base delle considerazioni teoriche finora riportate, si sono scelte alcune definizioni di rete utili alla comprensione del suo significato dentro il contesto della ricerca attuata.

Per Butera<sup>27</sup> l'organizzazione a rete è un sistema di *riconoscibili e multiple connessioni e strutture* entro cui operano nodi ad alto livello di *autoregolazione*, capaci di cooperare tra loro in vista di *fini comuni* e di *risultati condivisi*. Pichierrì definisce l'organizzazione-rete come un modello stabile di transazioni cooperative tra attori individuali o collettivi che costituisce un *nuovo attore collettivo*<sup>28</sup>.

Molto vicina a questa definizione è quella di Borzel<sup>29</sup> che definisce la rete organizzativa come “insieme di relazioni relativamente stabili, di natura non gerarchica e interdipendente, tra una serie di attori collettivi, ovvero di organizzazioni di carattere pubblico e privato che hanno in comune interessi e/o norme rispetto ad una politica e che si impegnano in processi di scambio per perseguire tali interessi comuni riconoscendo che la cooperazione costituisce il miglior modo per realizzare i loro obiettivi”. (Va sottolineato quindi che in questo caso noi ci riferiamo alla rete come ad una “organizzazione-rete” riferendoci alla presenza di un nuovo attore collettivo, prodotto dalle transazioni stabili tra attori.

La rete organizzativa, il network, è quindi un modello di relazione fra diverse organizzazioni per raggiungere fini comuni. Esso denota un sistema di relazioni tra attori, o comunque un insieme riconoscibile di legami fra soggetti che convergono a realizzare un medesimo processo di produzione, di servizio, di ricerca... Ciò implica appartenenza, confini, obiettivi, risultati, ossia ciò che definisce un'organizzazione. Nelle reti sociali<sup>30</sup>, invece, il network è piuttosto una proprietà della relazione e dello scambio: ogni soggetto appartiene a più network e li attiva secondo i propri interessi. Rimane stabile il pattern della relazione ma non i processi. Il successo della metodologia di rete si basa sulla preliminare condivisione degli obiettivi, sulla concertazione dei contributi e delle azioni per garantire il coinvolgimento concreto dei diversi attori. Le reti organizzative rappresentano, infatti, una modalità di riorganizzazione dell'ambiente di riferimento, da parte di organizzazioni esistenti: esse si fondano su una modifica, in senso collaborativo, di precedenti relazioni competitive o neutre, che conduce alla creazione di un nuovo livello organizzativo.

La rete assume come fondante la definizione di impresa come sistema aperto, tiene in forte considerazione il peso e l'influenza dell'esterno sull'interno, considera l'impresa come soggetto

---

<sup>27</sup> Cfr. Butera F. (1990), *Il castello e la rete: impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni Novanta*, Franco Angeli, Milano

<sup>28</sup> Pichierrì A. (1999) *Organizzazioni rete, reti di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in Studi Organizzativi, n.3, p21

<sup>29</sup> Boerzel T., 1998 *Le reti di attori pubblici e privati nella regolazione europea*, in Stato e mercato, n. 54, in Pichierrì A. (1999) *Organizzazioni rete, reti di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in Studi Organizzativi, n.3 , p.21

<sup>30</sup> Butera F. (2005) *Progettazione di organizzazioni complesse: dal castello alla rete*, in [www.sociologia.unimib.it](http://www.sociologia.unimib.it)

che può incidere sulle caratteristiche dell'ambiente circostante attraverso la scelta delle relazioni inter-organizzative, focalizza l'attenzione sul fattore economico delle relazioni inter-organizzative.

Come già anticipato, l'analisi delle reti organizzative prende avvio dagli studi sulle reti sociali per cui eredita anche i principali concetti che poi sviluppa a livello di organizzazioni. Le componenti delle reti organizzative sono<sup>31</sup>:

- *nodi*: “sono entità grandi o piccole orientate ai risultati, relativamente autoregolate, capaci di cooperare con gli altri e di “interpretare” gli eventi esterni (...). Possono essere sia unità giuridicamente autonome sia unità organizzative interne a una singola impresa”<sup>32</sup> (rete interna). I Nodi sono tutte le istituzioni, enti locali, imprese, organizzazioni di ogni tipo (scuole, CFP, Comuni, Informagiovani, associazioni di categoria, Ulss..) singolarmente presi; ma sono Nodi anche le loro singole parti (dipartimenti, assessorati, funzioni, uffici..) e soprattutto i singoli soggetti (dirigente scolastico, assessore, funzionario, professionista..) che partecipano direttamente agli scambi della rete. Pichierri sottolinea che, se i nodi, o membri della rete, sono attori, essi sono per definizione consapevoli: consapevoli della propria identità e consapevoli dell'appartenenza a un'entità che è la rete. L'autonomia è dovuta al possesso di risorse scambiabili perché desiderabili da altri componenti della rete. È importante che i nodi siano “vitali” cioè capaci di una condotta autonoma, al tempo stesso autoreferenziale per la propria sopravvivenza, e interattiva con gli altri sistemi per lo scambio di energia e di valori, quindi la vitalità dei nodi è data dalla loro partecipazione attiva nella rete.
- *connessioni (legami)*: tra i soggetti singoli o collettivi (nodi) del sistema si creano relazioni (connessioni o legami) di vario tipo, sono di varia natura, da quelle più informali e dirette quelle più formali e prescritte per norma. Le *connessioni burocratiche* sono quelle più tradizionalmente riconoscibili, quelle cioè che più danno la sensazione di un sistema organizzato (ordini, norme, procedure). Nella rete contano di più altri tipi di connessioni: per esempio le *regole e le pratiche della cooperazione* lavorativa: lavorare insieme su un problema, prendere una decisione collegiale, portare a termine un progetto. Le *transazioni*: beni e servizi scambiati nel sistema. Le *informazioni formalizzate* che passano attraverso reti informatiche e non, sono altre connessioni fondamentali del sistema. Le *comunicazioni* scritte, verbali e non verbali che avvengono nelle riunioni, negli incontri, nelle telefonate e sono connessioni fondamentali per i processi di accomunamento, quelli per “diventare gruppo”, “diventare noi”. Le connessioni rilevanti per la rete sono comunque quelle finalizzate al raggiungimento degli obiettivi condivisi e sottoscritti negli accordi di rete tra organizzazioni<sup>33</sup>. Pichierri<sup>34</sup> preferisce il termine “transazioni” invece che “legami” o “relazioni”, in quanto più specifico, indicando un

---

<sup>31</sup> Butera F. (1990), *Il castello e la rete: impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni Novanta*, Franco Angeli, Milano, pp. 64-70

<sup>32</sup> Ivi, p.64

<sup>33</sup> Invernizzi E. (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Giuffrè, Milano, p. 155-156

<sup>34</sup> Pichierri A. (1999) *Organizzazioni rete, reti di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in Studi Organizzativi, n.3, p. 23

tipo di relazione o legame caratterizzato da scambio intenzionalmente simmetrico di risorse.

Altra caratteristica essenziale delle reti fa riferimento proprio alla *natura dei legami*<sup>35</sup> che possono essere: *deboli, forti, formali, informali*. I primi fanno riferimento alla frequenza delle interazioni, i secondi invece al livello di istituzionalizzazione delle interazioni.

### *Natura dei legami*

<b>FORTI</b> Accordi spontanei a vario livello organizzativo	<b>FORMALI</b> Intese, protocolli, accordi ufficiali negoziati
<b>DEBOLI</b> Carattere occasionale, casuale e superficiale	<b>INFORMALI</b> Sistematicità, collaborazioni frequenti

Quello della natura dei legami è uno dei terreni in cui risulta più difficile applicare alle reti di attori collettivi le proposizioni elaborate per le reti inter-personali. Nelle reti organizzative, in cui vi è autonomia decisionale e libertà di uscita dei membri, i legami sono per definizione deboli. Il termine “legame debole”<sup>36</sup> viene utilizzato in italiano per tradurre sia il termine inglese “*weak ties*” utilizzato da Granovetter, sia l’espressione “*loose coupling*” proposta da Weick (1976) per definire un particolare tipo di organizzazione. Per chiarire meglio il significato dato da Weick al termine “*loose*”, Bonazzi<sup>37</sup> propone di utilizzare il termine “lasco” in quanto tale aggettivo denota un nodo non stretto, che lascia gioco alle corde che lo compongono, ma non significa che sia debole o sul punto di sciogliersi. Romei<sup>38</sup> ha applicato la terminologia di Weick per definire le relazioni all’interno delle organizzazioni scolastiche. All’interno della rete sono individuabili vari livelli progressivi di coinvolgimento reciproco:

- 1) *comunicazione*: semplice scambio informativo;
- 2) *collaborazione*: implica uno scambio informativo orientato verso un aiuto reciproco (obiettivi separati);
- 3) *cooperazione*: forma di collaborazione più forte; i partner concorrono insieme a perseguire un obiettivo che è comune.

Sulla base dell’intensità e dalla forma dei legami, Sarchielli<sup>39</sup> individua tre grandi categorie di interrelazioni tra i soggetti della rete a cui fanno riferimento tipi diversi di attività:

- 1) *Connessione informativa*:
  - a) comunicazione reciproca delle singole iniziative

<sup>35</sup>Sarchielli G.(2004), *La presenza sul territorio e la rete con i soggetti territoriali*, in Isfol, Accreditamento delle sedi orientative, Manuale d’uso, p.55

<sup>36</sup>Pichierri A. (1999) *Organizzazioni rete, reti di organizzazioni*, op. cit. p. 29

<sup>37</sup>Bonazzi G. (1995), *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, p.392

<sup>38</sup>Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze, p.59-62

<sup>39</sup>Sarchielli G.(2004), *La presenza sul territorio e la rete con i soggetti territoriali*, op.cit., p. 59

- b) scambio di informazioni e di dati sui programmi dia attività
- c) connessione in rete telematica (ad esempio via sito web)
- d) uso di fonti e materiali informativi comuni
- e) divulgazione reciproca di informazioni sugli esiti più significativi delle attività

2) *Connessione collaborativa*

- a) scambio di strumenti e metodi
- b) raccolta in comune di dati (ad esempio sugli esiti del consiglio orientativo)
- c) diffusione reciproca di strumenti prodotti in proprio
- d) collaborazioni sporadiche su singole iniziative (allestimento conferenze e dibattiti)
- e) concertazione di iniziative e servizi complementari
- f) costruzione di basi informative comuni

3) *Connessione cooperativa*

- a) definizione di programmi di azione comune nel breve e medio periodo
- b) gestione integrata di progetti e sperimentazioni (gruppi di lavoro temporanei)
- c) gestione integrata di servizi (gruppi di lavoro permanenti) secondo standard condivisi di processo e di prodotto
- d) adozione di forme sistematiche di coordinamento
- e) realizzazione di forme di aggiornamento comune degli operatori, formazione intersettoriale con possibilità di scambi di competenze

- *Le strutture.* La configurazione dei nodi e delle connessioni dà luogo a strutture tipiche. La rete organizzativa è un “pacco” di strutture dissimili ma compatibili, come in un computer il mobile, l’hardware, il software, la presa di corrente, ecc. è caratteristica della rete organizzativa la convivenza di strutture “dure” (descrivibili e razionalmente progettabili) e strutture “morbide” (che riposano su razionalità diverse e che possono essere influenzate ma non pienamente progettate). Esempi di strutture conviventi nel sistema sono: una struttura gerarchica (un organigramma), una struttura operativa (un comitato, un gruppo di lavoro); una struttura informativa (una rete informatica locale). Nelle reti si creano delle strutture organizzative altrimenti inesistenti se i singoli soggetti operassero in modo autonomo. Queste strutture sono riconoscibili dal fatto che le relazioni che le connotano sono intenzionali e relativamente stabili e non casuali e saltuarie (team di lavoro, progetti comuni, consorzi tra scuole, comitati, associazioni..)
- *Le proprietà operative.* Una rete organizzativa per funzionare ha bisogno di cultura e di sistemi operativi e sistemi di gestione ossia “regole”. Ad esempio il linguaggio è una proprietà del sistema senza il quale non si identificano i nodi, non avvengono le connessioni, non si istaura la struttura. Lo stesso dicasi per i valori. Le procedure di progettazione, pianificazione e controllo delle risorse sono fondamentali per il successo del sistema. La creazione e manutenzione dei servizi è un altro esempio. Sistemi di incentivazione, premi e punizioni, sono fondamentali perché le persone facciano “vivere” le reti. *Le proprietà operative*, ovvero i valori, le modalità organizzative, di cooperazione e condivisione degli obiettivi, di comunicazione, di soluzione di conflitti, di monitoraggio permettono alla rete stessa di operare.

Dimensioni culturali	Sistemi operativi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguaggi</li> <li>• Obiettivi</li> <li>• Codici</li> <li>• Valori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemi di pianificazione e controllo</li> <li>• Sistemi di progettazione e innovazione</li> <li>• Sistemi premianti</li> </ul>

Pichierri<sup>40</sup> distingue inoltre tra *reti omogenee*, composte da attori della stessa natura, e *reti eterogenee*, composta da attori di natura diversa.

Queste forme organizzative complesse, definibili come reti organizzative, sono composte di soggetti individuali e collettivi ad alta capacità di autorganizzazione (*nodi della rete*), che istaurano tra di loro modalità differenti di relazione reciproca (*connessioni della rete*), costruiscono delle relazioni più stabili e strutturate (*strutture della rete*) e agiscono in riferimento ad obiettivi condivisi, cercando linguaggi comuni, condividendo valori, dotandosi di sistemi di coordinamento e controllo di monitoraggio (*proprietà della rete*).

#### 4.1.2.2 *Le determinanti delle reti inter-organizzative*

Nel tentativo di spiegare quali sono i meccanismi ed i fattori che determinano la creazione e la sopravvivenza delle reti inter-organizzative, Soda<sup>41</sup> propone sette prospettive teoriche, che vengono supportate dal riferimento ai contributi di ricerca in campo sociologico e dell'organizzazione aziendale sviluppatasi all'interno del dibattito sul coordinamento inter-organizzativo.

##### a) *Teoria della dipendenza da risorse*

In questa teoria, quindi, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza l'asimmetria e il controllo delle risorse. La cooperazione ed il coordinamento tra organizzazioni ha l'obiettivo di controllare l'incertezza ambientale; il principio di base è che l'organizzazione opera all'interno di ambienti incerti e fluttuanti a causa di: scarsità di risorse, non predicibilità delle variazioni ambientali, la specializzazione funzionale delle diverse organizzazioni, il controllo delle risorse critiche da parte di altre organizzazioni. Tale negoziazione ha per oggetto i flussi di *risorse critiche*; per cui la riduzione delle dipendenze può avvenire attraverso strategie di regolazione dell'ambiente quali la cooperazione, invece della competizione. La condizione perché si possano realizzare meccanismi di coordinamento basati sulla cooperazione è che vi sia *reciprocità* tra gli attori, in altre parole non vi debbono essere condizioni di dipendenza unilaterale. *Teoria dello scambio o del potere di mercato*. Secondo questa teoria le organizzazioni creano relazioni con altre organizzazioni per acquisire risorse che non hanno al loro interno.

---

<sup>40</sup> Ivi, p.25

<sup>41</sup> Il contributo di seguito riportato riprende l'elaborazione presentata da Soda, pp.176-224

b) *Teoria della prossimità sociale e organizzativa*

Questa teoria parte da una posizione antitetica alla precedente; sostiene infatti che a favorire lo sviluppo di forme di cooperazione sia la presenza di elementi di similarità o somiglianza tra le organizzazioni. Le ragioni che possono portare alla cooperazione sono: i valori di fondo e le finalità, le caratteristiche dell'organizzazione, la strategia, il prodotto/servizio, ecc. In questa teoria, quindi, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza la similarità e la condivisione di valori.

c) *Economia dell'organizzazione*

Secondo questa teoria, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza la reciprocità. Le organizzazioni costituiscono relazioni con altre organizzazioni per ottenere benefici mutui, benefici per sé e per l'intero set organizzativo. La motivazione alla cooperazione non è di tipo economico, bensì è data dalla sopravvivenza di caratteri e principi comuni all'intero sistema cooperativo ed è attuabile in un orizzonte di medio-lungo termine. Essa ha luogo soprattutto quando si deve far fronte a situazioni di crisi, per cui le varie organizzazioni si assumono la responsabilità di supportare quelle in maggiori difficoltà.

d) *Teoria dell'efficienza economica*

Questo approccio considera come elemento cruciale per motivare la costituzione di reti di cooperazione, la riduzione dei *costi di transazione* (scambio di beni e servizi) e di produzione. Altre variabili che possono condurre a scegliere una forma di organizzazione a rete sono date dai: rischi di opportunismo, che possono essere ridotti sia da un contesto sociale favorevole che da meccanismi che premiano gli attori maggiormente portati alla cooperazione, come ad esempio utilizzare la reputazione quale chiave di scelta delle controparti. Altro fattore di rischio in una transazione è il livello di fiducia esistente tra le parti, rischio che si presenta in situazioni di ridotta disponibilità di tempo, di informazioni e di leve di controllo. In questa teoria, quindi, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza i costi di transazione e costi di produzione.

e) *Teoria del management strategico*

L'ipotesi sostenuta da questa teoria si caratterizza dal fatto che sostiene il valore competitivo delle reti e il concetto di *complementarietà*. Il presupposto su cui si fonda è che il vantaggio competitivo si costruisce sulle risorse immateriali, sull'innovazione e sulle economie di velocità. Secondo tale approccio le organizzazioni costituiscono relazioni con altre organizzazioni per avere accesso a risorse materiali o immateriali non presenti al proprio interno, per fini competitivi o di sviluppo di competenze interne o per distribuire i rischi di attività innovative. La cooperazione consente di ridurre i costi dell'innovazione e di ripartire i rischi delle attività innovative. L'interesse centrale è rivolto verso le competenze distintive, per cui vengono riconosciuti due motivi fondamentali per la formazione delle reti inter-organizzative: da una parte l'attenzione allo sviluppo delle competenze distintive dell'organizzazione; dall'altra l'accedere a sistemi relazionali orizzontali per rafforzare le proprie competenze distintive. In questa teoria, quindi, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza la complementarietà e lo sviluppo delle competenze.

#### *f) Teoria istituzionale*

Tale teoria parte dall'ipotesi che le organizzazioni costituiscono relazioni con altre organizzazioni per conformarsi a quanto richiesto da organismi governativi o di controllo in merito a certificazioni e autorizzazioni, conformandosi alle pressioni e acquisendo legittimazione, reputazione e congruenza con le norme. In tal caso le scelte di relazioni inter-organizzative non nasce da una motivazione volontaria bensì diventa una condizione necessaria (si pensi ad esempio al settore delle costruzioni in Italia). Può essere anche una spinta per giovare di incentivazioni derivanti dal contesto istituzionale e normativo nel quale opera. In pratica il fattore che porta alla formazione delle reti è la pressione normativa. In questa teoria, quindi, la formazione delle relazioni inter-organizzative ha come contingenza la necessità di accrescere il consenso e la propria legittimazione nell'ambiente istituzionale.

Le categorie di analisi identificate in ciascuna teoria, sono altrettanti elementi di studio utilizzabili per le reti organizzative sociali, quali le reti territoriali di orientamento. I fattori individuati dalle teorie organizzative quali motivazioni alla formazione e allo sviluppo di relazioni inter-organizzative, possono essere riconosciuti quali fattori di successo anche nell'analisi delle reti di orientamento. Elementi come: la similarità tra partner (scuole), l'asimmetria con altri partner (enti di orientamento, amministrazioni comunali, ecc.), la reciprocità di benefici, la riduzione dei costi dei servizi, la complementarità e lo sviluppo di competenze, si ritrovano nell'esperienza delle reti che verrà discussa nel quinto e sesto capitolo.

#### **4.1.2.3      *Le tipologie di reti tra imprese***

Nelle ricerche in ambito organizzativo, Soda<sup>42</sup> propone tre diverse tipologie di reti di imprese, derivanti dalla realtà empirica e dalla letteratura. Tale classificazione è attuata alla luce di alcune variabili, quali: l'intensità e la forza dei legami, i livelli di formalizzazione, il grado di centralizzazione, la dimensione, il tipo di interdipendenza, la natura dei meccanismi organizzativi in grado di assicurare il coordinamento.

##### *a) Reti burocratiche*

Nelle reti burocratiche la collaborazione è supportata da accordi formali, attraverso i quali le diverse organizzazioni si coordinano. Sono contratti solitamente molto complessi (es. franchising) dove viene concordato l'uso di un'ampia gamma di risorse messe in comune, per un tempo definito o per generare coalizioni stabili. Essi inoltre definiscono sia obblighi economico-patrimoniali, ma anche i comportamenti, prevedendo precisi diritti e doveri, meccanismi di ingresso e affiliazione, meccanismi di sanzioni e uscite. In questa tipologia di reti, le relazioni sono asimmetriche.

##### *b) Reti proprietarie*

Nelle reti proprietarie le imprese creano relazioni in cui vi è una integrazione delle risorse conferite, si condividono diritti di partecipazione ai risultati dell'impresa e le responsabilità. Solitamente le imprese che si coordinano in reti proprietarie, apportano capitali e risorse

---

<sup>42</sup> Ivi, pp. 143-160

materiali e immateriali, che mettono a disposizione del nuovo soggetto collettivo, condividendo quelle messe a disposizione dei partner, per raggiungere risultati vantaggiosi.

c) *Reti sociali*

Nelle reti sociali il meccanismo di coordinamento non è rappresentato da contratti in cui sono definiti con precisioni norme e comportamenti. Le imprese intrattengono, attraverso i propri partecipanti, numerosi legami informali, diretti e interpersonali che hanno importanti capacità di coordinamento. Tali relazioni originano scambi di tipo informativo, normativo e affettivo. È presente quindi una base consistente di fiducia, di reciprocità e molteplicità di legami così che i meccanismi di coordinamento assumono connotati simili ai “gruppo” (Grandori, 1995). Gli investimenti specifici sono ridotti e questo riduce il rischio di opportunismo, inoltre le relazioni assumono un ruolo di supporto allo scambio di beni, servizi, informazioni, suggerimenti e personale specializzato, in quanto riducono i costi di controllo. In tale tipologia di reti si applica lo “scambio sociale” più che quello economico che fissa in modo preciso l’esatta quantità di cosa deve essere scambiato. Lo “scambio sociale” si basa sul “principio del favore” di una persona all’altra con l’aspettativa di un ricambio nel futuro.

L’insieme delle relazioni sociali di cui dispone la rete, basate su meccanismi di reciprocità, di fiducia e delle norme sociali, rappresenta un vero e proprio capitale sociale che si tramuta in risultati economici di successo. Nelle reti sociali il coordinamento si attua sul piano dei rapporti interpersonali, che garantiscono i meccanismi di coesione e connettività. In tale contesto possono sorgere dei problemi legati all’influenza che la sfera emotivo-affettiva ingenera sul comportamento individuale. Le reti sociali così descritte da Soda rappresentano un modello che ben si applica alla descrizione della realtà delle reti territoriali di orientamento del Veneto. Anche in questo caso le reti non aderiscono in modo puro ad un solo modello in quanto, oltre al ruolo prioritario delle relazioni, in parte gioca un ruolo importante anche l’aspetto “burocratico” dato dalla stipulazione di accordi più o meno precisi nel definire diritti e doveri tra le parti.

Un’altra modalità di distinzione delle reti, attuata in base alla forma assunta dalla rete, è tra *rete centrata* e *rete simmetrica*<sup>43</sup>. La rete centrata si configura quando una organizzazione è centrale negli scambi da essa promossi o a cui partecipa rispetto alle altre, cioè detiene un controllo parziale, e limita l’autonomia delle parti coinvolte attraverso rapporti di natura gerarchica o definendo particolari politiche di collaborazione. La rete simmetrica è caratterizzata da rapporti simmetrici tra i membri e non esiste un centro nevralgico che funga da polo accentratore, con funzione di guida e coordinamento *super partes*.

Le relazioni non competitive tra imprese si distinguono anche in termini di *rapporti collaborativi* e *rapporti cooperativi*<sup>44</sup>. Si hanno rapporti collaborativi quando vi è sul piano operativo un grado elevato di interdipendenza tra i membri. Vi è di fondo una convergenza di interessi verso risultati comuni, ma è una convergenza parziale in quanto in questo caso le parti sono libere di organizzarsi come meglio credono. Queste relazioni tendono a caratterizzarsi, oltre che per un ridotto ambito di attività in comune, anche per una certa instabilità e per una limitata

---

<sup>43</sup> Arcani A.M. (1996), *Il coordinamento e il controllo nelle organizzazioni a rete*, Egea, Milano, p. 11

<sup>44</sup> Ivi, p.4

ripetività nel tempo. I rapporti cooperativi si hanno, invece, quando la relazione tra imprese richiede una forte integrazione operativa, interessano solitamente ampie aree di attività svolte in comune e tendono ad essere caratterizzata da continuità temporale.

#### **4.1.2.4 Gruppo come modalità di coordinamento delle reti sociali**

Seguendo la proposta fatta da Grandori<sup>45</sup>, il gruppo rappresenta la modalità principale di coordinamento delle reti sociali; essa è forse la più naturale e primaria modalità di coordinamento, che di seguito presenteremo in quanto modalità distintiva anche dell'esperienza delle reti territoriali di orientamento considerate nella ricerca.

Una rete per funzionare bene necessita di un meccanismo di coordinamento, il cui scopo è quello di ottenere un impatto maggiore delle attività realizzate dai membri, attraverso la pianificazione e l'azione coordinata. Di seguito vedremo attraverso quali meccanismi opera il gruppo e quali caratteristiche deve avere per agire efficacemente nel suo ruolo di coordinamento.

Il meccanismo centrale che consente al gruppo di dare risultati efficaci è dato dal confronto cioè dalla messa in comune di informazioni e competenze parziali e differenti. Ciò che avviene in una discussione di gruppo è che i vari membri hanno la possibilità di accedere a nuove informazioni e così accettano di rivedere le proprie percezioni, giudizi e posizioni, dove ognuno interviene liberamente ed influenza il gruppo attraverso il proprio livello di informazioni e competenze. Va evidenziato che il meccanismo del confronto e costruzione del consenso è il metodo di coordinamento più costoso in termini di tempo necessario e numero di comunicazioni attuate. Tali costi crescono, inoltre, all'aumentare del numero di partner, in quanto aumentano anche le connessioni possibili tra le parti. Le dimensioni del sistema da coordinare sono una delle cause di crisi dei gruppi.

Il gruppo ha quindi una dimensione decisionale ed una dimensione operativa, in quanto svolge azioni non realizzabili dal singolo. Si possono avere attività di gruppo senza che vi sia coordinamento di gruppo. Il coordinamento di gruppo si ha nelle azioni complesse in cui la loro realizzazione congiunta non è separabile dal loro coordinamento congiunto in quanto solo coloro che agiscono hanno le informazioni rilevanti per scegliere le azioni efficaci. Il coordinamento di gruppo è conveniente sui problemi complessi, nuovi, multidisciplinari in quanto il gruppo consegue sia vantaggi di tipo cognitivo che motivazionale. Nel primo caso si ha un ampliamento delle capacità di trattamento delle informazioni ed una razionalità meno limitata rispetto dei singoli; dall'altra la partecipazione ai processi decisionali è un fattore rilevante nell'accettazione e convinzione delle azioni da realizzare. Come indicato dai contributi offerti da diverse prospettive disciplinari- sociologia, psicologia sociale, economia - il gruppo dà dei buoni risultati se "funziona bene", se cioè si avvicina ad un modello ideale che ha certe proprietà. Nella realtà i gruppi fanno comunque uso di relazioni di autorità, di negoziazione, di votazione, per cui non esiste il modello puro. Le condizioni necessarie affinché si attui un processo decisionale di gruppo ideale<sup>46</sup> sono identificate in:

---

<sup>45</sup> Grandori A. (1995), *L'organizzazione delle attività economiche*, Il Mulino, Bologna, pp.217-230

<sup>46</sup> Ivi, p.221

- 1) una *comunicazione totale*: una comunicazione di tutti i membri con tutti ed in modo frequente;
- 2) uno *scambio aperto ed egualitario di informazioni*: si ha quando i membri del gruppo hanno informazioni e competenze approssimativamente della stessa consistenza e rilevanza per il problema o attività in questione, siano cioè dotati di capacità di influenza equilibrata, che favorisce una espressione libera;
- 3) conseguimento del *consenso tramite il confronto*: tale condizione è realizzabile solo se i potenziali conflitti tra i membri non sono conflitti di interesse in quanto la chiarificazione razionale ed il confronto non risolverebbero il problema; mentre sarebbe necessaria la negoziazione.

Un funzionamento positivo ed efficace del gruppo richiede il possesso di tecniche e competenze comportamentali da parte dei suoi membri, tali da supportare le dinamiche di gruppo. Gli studi di comportamento organizzativo (Likert 1961; Schein 1965; Maier 1967) indicano, tra le principali prescrizioni, le seguenti<sup>47</sup>:

- *coinvolgimento nella definizione dei problemi*: il processo decisionale è composto di varie fasi (definizione dei problemi, ricerca di informazioni e alternative, valutazione delle alternative, scelta) in cui il coinvolgimento di tutto il gruppo ha un impatto rilevante permette la creazione di una percezione comune e di un interesse comune;
- *avalutatività e indipendenza nella generazione di alternative*: una fase importante nel processo decisionale è data dalla creazione di opzioni. Per far ciò può essere utile che i singoli membri riducano l'interdipendenza per avere maggiore creatività. Si possono usare tecniche come i sottogruppi, oppure il brainstorming. Oppure creare un gruppo che abbia al suo interno membri con diversi schemi mentali (possessori di specializzazioni diverse, oppure appartenenti ad altre organizzazioni o contesti nazionali);
- *conflitti sui problemi, non con le persone*: gli studi psico-sociali indicano vari comportamenti dannosi nella dinamica di gruppo (interrompere, essere aggressivi verso le persone, cercare di abbassare lo status degli altri, disconoscere la legittimità del partner, estraniarsi) per cui risulta fondamentale la formazione comportamentale al lavoro di gruppo, al fine di facilitare processi efficaci;
- *differenziazione di ruoli*: in caso di attività complesse che richiedono diverse fasi o sotto-attività decisionali, è utile dividere le azioni assegnando ruoli diversi, legati alla differenziazione delle competenze e delle informazioni possedute dai membri del gruppo. I ruoli sono modelli di comportamento stabili definiti dalle aspettative dei membri di un gruppo (alcuni esempi: moderatore, esperto tecnico, critico o *discussant*, collegamento con altri gruppi);
- *relazioni positive e negative con gli altri meccanismi di coordinamento*: il confronto e la decisione di gruppo possono essere rafforzate o indebolite da alcuni meccanismi. I meccanismi *rafforzativi* sono:

---

<sup>47</sup> Ivi, 226

- a) la presenza di una leadership che guida i metodi di discussione e la gestione degli interventi (non il contenuto);
- b) una cultura condivisa tra i membri, in termini di linguaggio e capacità di capirsi, principi etici condivisi e valori che orientano il lavoro di gruppo, un sistema di norme procedurali e di reciprocità;
- c) la realizzazione dello scambio sociale, cioè di beni sociali quali il riconoscimento di status, stima, potere cognitivo, appartenenza e socialità.

Sono invece meccanismi contraddittori:

- a) la presenza di una autorità stabile sui contenuti;
- b) il consolidarsi di schemi interpretativi comuni di causa-effetto;
- c) la risoluzione dei conflitti tramite mercanteggiamento cioè rinuncia delle proprie posizioni in cambio della rinuncia da parte di altri;
- d) la risoluzione di conflitti tramite voto.

Il modello ideale di funzionamento del coordinamento di gruppo presuppone l'assenza di conflitti di interesse tra le parti. Se ciò avvenisse, sarebbe necessario integrare con altre forme di coordinamento, quali la negoziazione o l'autorità.

La letteratura individua anche altri fattori che facilitano od ostacolano il coordinamento<sup>48</sup>. Ostacoli al coordinamento sono:

- minaccia all'autonomia;
- timori del gruppo di professionisti di perdere la propria libertà di decisione;
- numerosità e diversità delle organizzazioni;
- mancanza di consenso rispetto al territorio;
- priorità bassa data al coordinamento;
- definizione poco chiara di costi e benefici;
- mancanza di risorse.

I fattori che invece possono facilitare il coordinamento sono:

- consenso sul "territorio";
- obiettivi e funzioni simili delle organizzazioni;
- disponibilità di fondi legata al coordinamento;
- numero delle organizzazioni mantenuto a un livello basso;
- consapevolezza dell'interdipendenza;
- attività "standardizzate";
- percezione di trovarsi in condizioni di crisi;
- legami informali.

La realizzazione di tali attività richiede una condizione di *stabilità* sia nella composizione del gruppo che nelle attività del gruppo. Nella rete organizzativa le transazioni hanno carattere continuato o ricorrente, e gli attori hanno una stabilità almeno relativa. I membri del gruppo

---

<sup>48</sup> Martini E.R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità*, Carocci, Roma, 176

hanno bisogno di conoscersi, di formarsi aspettative reciproche, di crearsi dei modelli di comportamento rispetto ai quali valutare i contributi dei membri. In sintesi i meccanismi distintivi della decisione di gruppo sono il confronto e la persuasione reciproca, la possibilità di comunicare ed esercitare influenza in base a competenze diffuse ed equilibrate. Inoltre una condizione fondamentale è che nelle attività da realizzare, non vi siano conflitti di interesse tra i membri, ma solo conflitti di giudizio.

#### **4.1.2.5      *Esigenze di comunicazione organizzativa***

Abbiamo visto come il modello della rete organizzativa si fonda su un coordinamento basato sulle relazioni; in tal senso la comunicazione assume un ruolo fondamentale per il buon funzionamento della rete e del suo meccanismo di coordinamento. La comunicazione in questi sistemi assume una valenza strategica, in quanto è attraverso la comunicazione che le persone “si riconoscono”. La gestione della comunicazione diventa uno degli elementi fondanti la governance. Gli stili e le modalità di partecipazione riconosciuti come più efficaci richiedono una comunicazione che sia innanzitutto “luogo di percezione e conoscenza comune degli eventi, di attribuzione dei significati, di creazione e condivisione delle decisioni relative alla propria sfera di attività”<sup>49</sup>.

La comunicazione è quindi uno strumento indispensabile per l'integrazione dei nodi della rete, inoltre essa supporta due caratteristiche tipiche dell'organizzazione rete e cioè l'autoadattabilità e la centralità delle relazioni. Con autoadattabilità proattiva della rete Invernizzi<sup>50</sup> intende che le reti hanno la necessità di acquisire credibilità negli ambienti in cui operano e lo fanno attraverso un processo di istituzionalizzazione, cioè di definizione ed affermazione dei propri valori coerenti e riconoscibili. Ha inoltre necessità di prevedere i cambiamenti nella domanda dei propri clienti e quindi di personalizzare prodotti e servizi. Per raggiungere entrambi questi fini la comunicazione assume un ruolo centrale, soprattutto attraverso la comunicazione istituzionale, la comunicazione di prodotto/servizio. Rispetto alla seconda caratteristica, la rete organizzativa si basa principalmente sulle relazioni di tipo cooperativo, in cui le parti hanno obiettivi comuni e reciprocamente dipendenti, cioè fondati sulla reciprocità tra prestazione e controprestazione. Ciò richiede lo sviluppo di competenze di comunicazione interpersonale e di codici linguistici capaci di garantire la cooperazione tra unità che usano codici diversi, così da creare una “meta-lingua” che abbia la funzione di portare ad unità dialetti diversi.

La gestione dei processi cooperativi richiede inoltre la presenza e l'impiego, quindi una competenza informatica diffusa nell'uso di una adeguata strumentazione di tecnologie informatiche (ICT) quali posta elettronica, tutti i prodotti di gestione elettronica dei documenti, supporti multimediali. Invernizzi<sup>51</sup> identifica quattro dimensioni della comunicazione interpersonale, che se curate, supportano il funzionamento efficace della rete:

---

<sup>49</sup> Cesaria R. (1996), *Innovazioni organizzative ed esigenze di comunicazione*, in Sviluppo & Organizzazione, n.158, p.41

<sup>50</sup> Invernizzi E. (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Giuffrè, Milano, p. 157

<sup>51</sup> Ivi, p. 158

- 1) *ruoli e identità degli attori*: la comunicazione faccia-a-faccia va favorita in quanto consente agli attori di costruirsi una immagine reciproca che consente di crearsi un modello di motivazioni e di probabili risposte, potendo elaborare così una strategia di interazione;
- 2) *gestione dell'incertezza e dell'ambiguità*: si sottolinea qui l'importanza di porre attenzione sulle diverse occasioni in cui utilizzare la comunicazione elettronica o la comunicazione faccia-a-faccia. La prima infatti non può trasferire tutte le informazioni e i segnali capaci di modificare le mappe mentali e la comprensione dei fatti. Mentre la comunicazione faccia-a-faccia consente di veicolare un elevato numero di messaggi, ciò permette ad attori che partono da posizioni distanti, di avere maggiori possibilità di giungere a posizioni convergenti. Mentre quest'ultima è quindi adeguata a comunicazioni incerte ed ambigue, la prima è adatta a comunicazioni di routine;
- 3) *attivazione di azioni collettive*: da una parte la comunicazione elettronica favorisce lo scambio di conoscenze e di esperienze, agevolando un ampio flusso informativo che si attua ad un livello di parità tra gli attori. Dall'altra questa modalità ha minor capacità di generare proposte e presa di decisione. Le persone infatti prediligono media ad elevato contenuto sociale quando è chiesto loro di impegnarsi su un obiettivo coinvolgente. Per favorire la presa di decisioni, il consenso e la partecipazione attiva, è indispensabile l'interazione faccia-a-faccia, mentre la comunicazione elettronica è adatta a sostenere il flusso di informazioni;
- 4) *solidità delle reti*: la solidità di una rete organizzativa è maggiore se vi è un investimento nella possibilità degli attori di incontrarsi e quindi di attuare una comunicazione faccia-a-faccia che facilita lo sviluppo di relazioni tra gli attori, in quanto favorisce un processo di apprendimento reciproco in cui i diversi attori imparano a conoscere le rispettive visioni del mondo, i diversi linguaggi, le categorie mentali e culturali, i modelli interpretativi ed i codici non verbali utilizzati. Lo sviluppo di relazioni solide, necessario per coordinare azioni complesse, è quindi legato alla possibilità di comunicazioni interpersonali che abbiano una certa frequenza al fine di creare coesione ed unità di intenti e di criteri gestionali. A tale proposito sono particolarmente rilevanti tutte le azioni di definizione e diffusione dei valori all'interno e all'esterno.

La comunicazione organizzativa all'interno della rete deve essere orientata a generare<sup>52</sup>:

- *sense of making*: genera e sviluppa nel tempo le realtà condivise dai nodi della rete
- *integrazione*: facilita il mutuo coordinamento tra i nodi della rete;
- *decision making*: crea e rinnova nel tempo strutture decisionali temporanee;
- *empowerment*: favorisce la partecipazione diretta e la reciproca responsabilizzazione e fiducia tra le parti;
- *apprendimento*: rende disponibili informazioni, interpretazioni, idee;

---

<sup>52</sup> Cesaria R. (1996), *Innovazioni organizzative ed esigenze di comunicazione*, in Sviluppo & Organizzazione, n.158, p. 44

- *cultura*: crea esperienze, codici, regole e valori comuni.

Secondo Cesaria<sup>53</sup> a possono essere identificate tre dimensioni costitutive della comunicazione organizzativa:

- 1) la *comunicazione strategica*: comprende tutti gli eventi che contribuiscono a generazione e orientare le strategie del network organizzativo (missione, valori, politiche, piani, iniziative) essa si attua attraverso la definizione dei piani di intervento programmati nei comitati di pilotaggio;
- 2) la *comunicazione integrativa*: comprende gli eventi che contribuiscono a favorire l'integrazione organizzativa tra i nodi del network, soprattutto nei momenti di cambiamento;
- 3) la *comunicazione operativa*: rientrano tutti gli eventi di comunicazione direttamente collegati all'attività gestionale quotidiana quali: conduzione dei progetti, pianificazione e programmazione delle attività, gestione e sviluppo delle risorse, organizzazione del lavoro, monitoraggio e valutazione dei risultati.

La comunicazione organizzativa non si attua solo in alcune occasioni, bensì è innanzitutto “consapevolezza della pregnanza semantica di tutti i comportamenti” organizzativi; aspetti quali l'*empowerment*, la partecipazione, l'imprenditorialità possono trovare concreto radicamento solo a fronte di un fitto e ricorrente intrecciarsi di significati coerenti che pervadono tutte le attività ed i messaggi<sup>54</sup>.

#### **4.1.2.6 Il manager della rete di apprendimento**

Nel dibattito sulle reti organizzative è molto interessante l'ottica presentata da Padula<sup>55</sup>, secondo la quale le reti organizzative, all'interno di un'economia basata sulla conoscenza, rappresentano una forma organizzativa superiore rispetto all'impresa, sul piano dello sviluppo dei risultati di apprendimento. L'apprendimento è messo in relazione alle caratteristiche degli ambienti di interazione e alle strutture cooperative. Vi sono due modalità di apprendimento identificate dalle ricerche in tale settore, conseguibili attraverso diverse manovre cooperative: l'*exploitation learning* che si riferisce a strategie cooperative condotte all'interno del campo tradizionale di attività dell'impresa per “cui la cooperazione consiste nell'applicazione di conoscenze preesistenti e l'apprendimento si qualifica più propriamente come il prodotto dell'arricchimento incrementale di tale bagaglio di conoscenze”<sup>56</sup>; l'*exploration learning* che si riferisce a strategie cooperative volte all'ingresso in un nuovo campo strategico che comporta lo sviluppo di una nuova base di conoscenza per nuovi compiti. In questo caso la cooperazione mira all'esplorazione di nuovi terreni d'azione e “l'apprendimento si qualifica principalmente come il portato della generazione di conoscenze nuove”<sup>57</sup>.

---

<sup>53</sup> Ivi, p.45

<sup>54</sup> Ivi, p.47

<sup>55</sup> Padula G. (2002), *Reti di imprese e apprendimento*, Egea, Milano

<sup>56</sup> Ivi, p. 19

<sup>57</sup> Ibidem

Federighi<sup>58</sup>, riferendosi alle reti di innovazione, sostiene che l'apprendimento è il motore dell'innovazione, in quanto tutti i soggetti per innovare hanno bisogno di reti di interazione, che sono innanzitutto reti di formazione reciproca e quindi di apprendimento. Un ruolo fondamentale è riconosciuto al manager dei processi formativi delle reti di innovazione, che potremmo chiamare il coordinatore della rete, individuando alcune competenze base per la realizzazione della propria funzione<sup>59</sup>:

- a) *costruire una visione comune*: il manager ha come prima funzione da assolvere la garanzia di un supporto alla formazione degli operatori, per favorire la costruzione di una visione comune di finalità, obiettivi e azioni. Ciò richiede la capacità di attivazione e di esercizio del pensiero strategico, e la definizione di una agenda comune tra le parti in cui definire obiettivi e azioni condivise. La costruzione di una visione comune richiede inoltre la capacità di poter e saper prevedere scenari comuni sulla rete;
- b) *essere di supporto alla rete degli attori*: una competenza chiave del manager concerne la capacità di portare avanti la costruzione, la gestione e la crescita della rete di attori. Ciò comporta la capacità di mantenere e gestire il quadro degli attori, la loro vision, la capacità di sostenere la motivazione a far parte della rete di scambio e a cooperare in essa dando un proprio contributo. Il principio su cui si basa lo scambio è una reciproca formazione data dall'asimmetria delle competenze degli attori. Sono i membri della rete i detentori del sapere (*holders*), ognuno aggiunge alla rete un proprio *assets*: finanziari, umani, conoscenza, relazioni ecc. Vengono identificati sette tipi di *holders*, classificati in base a ciò che legittima la loro partecipazione alla rete<sup>60</sup>:
  - *share-holders*: hanno un ruolo di governo e gestione della rete;
  - *status holders*: hanno un ruolo istituzionale e regolativo sulle politiche di sviluppo (economico o tecnologico) oppure hanno un ruolo di rappresentanza delle categorie economiche;
  - *stake-holders*: gli attori direttamente interessati ai risultati prodotti dalla rete;
  - *interest-holders*: hanno il ruolo di rappresentanza di altri soggetti interessati al management della rete (es. altre reti);
  - *knowledge-holders*: coloro che posseggono la conoscenza (es. università), competenze utili e necessarie alla realizzazione delle attività;
  - *relational-holders*: hanno il controllo di altre reti esterne (es. istituzioni finanziarie) che possono apportare risorse (monetarie, conoscitive ecc);
  - *rights-holders*: cittadini, membri della comunità locale, delle organizzazioni coinvolte, legittimati ad esprimere il proprio interesse.

---

<sup>58</sup> Federighi P.(2006), *Profili professionali con formazione superiore e alta formazione e le relative competenze: il manager dei processi formativi nelle reti di innovazione*, in Alberici A., Orefice P., *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, p.73

<sup>59</sup> Ivi, pp.78-83

<sup>60</sup> Bellini N. et al. ,2006, cit. in Federighi P.(2006), *Profili professionali con formazione superiore e alta formazione e le relative competenze: il manager dei processi formativi nelle reti di innovazione*, p. 80

Il manager ha il compito di favorire il passaggio della conoscenza tra gli attori e il suo uso comune per la realizzazione degli obiettivi della rete.

- c) *Alcune competenze specialistiche*: altre competenze sono connesse ai diversi tipi di funzione base determinate dalle opzioni politiche. I manager vengono distinti in quattro diverse tipologie<sup>61</sup>:
- *ottimizzatori*: quando il manager si trova a gestire situazioni in cui sono condivisi i fini, mentre vi è incertezza sui mezzi da utilizzare;
  - *sperimentatori*: sono i manager che favoriscono nella rete le capacità di accumulare e condividere le risorse, inoltre devono sapersi assumere e condividere i rischi di soluzioni dai risultati incerti;
  - *mediatori*: attuano complesse strategie di compensazione e negoziazione per facilitare la gestione della rete;
  - *promotori del social learning*: essi operano in situazioni in cui i fini non sono condivisi ed i mezzi non sono definiti. Essi agiscono favorendo processi di crescita collettiva della conoscenza e della consapevolezza sui problemi posti, proponendo e sperimentando soluzioni sostenibili rispetto alle risorse a disposizione.
- d) *Gestione di misure per incentivare l'apprendimento nella rete*: la rete è composta da individui, presenti solitamente per adesione volontaria, che hanno bisogno di misure che riescano a incentivare la loro partecipazione e anche questa dev'essere una attenzione del manager. Capacità di gestione delle relazioni interpersonali e conoscenza del territorio della rete sono di supporto alla capacità di stabilire e mantenere le relazioni tra i diversi attori.

Altre ricerche individuano competenze importanti per il manager quelle di: *problem solving, resource finding e alliance building*.

#### **4.2. I CONCETTI E LE VARIABILI DI STUDIO DELLE RELAZIONI E DELLE RETI**

In questa parte presenteremo i concetti e le variabili che la ricerca in ambito organizzativo ha sviluppato per descrivere e analizzare le reti di cooperazione.

Prima di presentare il modello di studio è utile riprendere un concetto che abbiamo utilizzato nella definizione di rete ma che merita essere approfondito, e cioè il concetto di interdipendenza. Il sistema di relazioni in cui agiscono gli attori di una rete, vengono identificate col nome di interdipendenze, le quali rappresentano la condizione necessaria perché due attori entrino in una relazione, sia essa di scambio o associativa. Queste si possono distinguere in:

- a) *interdipendenze generiche*: si hanno quando si appartiene allo stesso sistema di relazioni, a cui si contribuisce ma senza occasioni specifiche;
- b) *interdipendenze sequenziali*: si hanno relazioni di tipo output-input, per cui un'attività non può compiersi se l'altra non è terminata;

---

<sup>61</sup> Ivi, p.81

- c) *interdipendenze reciproche*: si hanno quando gli output di un attore diventano input per l'altro e viceversa.

Soda<sup>62</sup> propone un modello di analisi delle reti in cui trovano spazio le due prospettive di base dell'approccio reticolare: la rete osservata rispetto alle relazioni che la costituiscono e dall'altra la rete vista nel complesso, come unità distinta e rilevante dal punto di vista strutturale. Il modello si fonda su quattro "proprietà" principali della rete:

- il contenuto delle relazioni;
- l'oggetto delle relazioni;
- la natura delle relazioni;
- le caratteristiche strutturali della rete.

Presentiamo in una schematizzazione l'insieme delle variabili e dei concetti che rientrano nelle quattro dimensioni sopra indicate.

**Tabella 4.1** *Concetti e variabili di studio delle relazioni e delle reti* Fonte: Soda G. (1998)

<b>a) Contenuto delle relazioni</b>	<b>b) Oggetto delle relazioni</b>	<b>c) Natura delle relazioni</b>	<b>d) Proprietà strutturali della rete</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Transazioni</i></li> <li>• <i>Informazioni</i></li> <li>• <i>Norme e relazioni affettive</i></li> <li>• <i>Associazioni</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Complessità della relazione:</i></li> <li>• <i>Raggio d'azione</i></li> <li>• <i>Incertezza</i></li> <li>• <i>Volume</i></li> <li>• <i>Orizzonte temporale</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Intensità</i></li> <li>• <i>Specificità</i></li> <li>• <i>Forza</i></li> <li>• <i>Longevità</i></li> <li>• <i>Frequenza</i></li> <li>• <i>Reciprocità</i></li> <li>• <i>Aspettative</i></li> <li>• <i>Formalizzazione</i></li> <li>• <i>Molteplicità</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dimensione</i></li> <li>• <i>Connettività</i></li> <li>• <i>Centralità</i></li> <li>• <i>Potere</i></li> <li>• <i>Mediazione</i></li> <li>• <i>Prestigio</i></li> <li>• <i>Sottogruppi</i></li> <li>• <i>Equivalenza strutturale</i></li> </ul>

Di seguito verranno approfondite in particolare le dimensioni relazionali (accennando solo a quelle strutturali), in quanto specifico interesse della ricerca che ha per oggetto sette casi di reti territoriali venete per l'orientamento dei giovani.

<sup>62</sup> Soda G. (1998), *Reti tra imprese. Modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Carocci, Roma, pp.64-127

a) Contenuto delle relazioni

Il contenuto di una relazione si riferiscono al concetto di scambio e nelle relazioni tra due attori di una rete si possono scambiare prodotti, servizi, informazioni, conoscenze, affetti o influenza/potere. Possono esserci anche reti in cui la relazione non implica uno scambio bensì un'azione comune delle parti per il raggiungimento di un determinato obiettivo o lo svolgimento congiunto (quelle che Grandori chiama "relazioni associative" che prevedono una associazione di risorse).

In sintesi si possono identificare quattro tipologie di relazioni a cui corrispondono tipi diversi di network:

- transazioni (network dello scambio di prodotti/servizi);
- scambi informativi (network della comunicazione);
- scambi affettivi e normativi (network delle aspettative sociali);
- associazioni di risorse (network di affiliazione o di "azione comune")

b) Oggetto della relazione

Parlando di "oggetto" della relazione ci si riferisce alla finalità che si intende perseguire attraverso la relazione. Nell'ambito della teoria organizzativa, rispetto all'oggetto, si distinguono ad esempio relazioni strategiche (relative allo sviluppo di nuovi prodotti o all'entrata in nuovi mercati) e relazioni operative (come le attività esternalizzate per ridurre i costi). È utile indagare l'oggetto della relazione in quanto da esso emerge la complessità della relazione e quindi quale può essere il meccanismo di coordinamento più adatto. Inoltre vengono indagati la complessità dei compiti che caratterizzano una relazione, in termini di: "raggio di azione" che indica la richiesta di approcci multidisciplinari o multidimensionali ed in termini di "incertezza" che è tanto maggiore quanto più è ampio l'intervallo di tempo tra il momento in cui si svolge il compito sino al momento in cui si manifestano i risultati, e quanto più lo svolgimento del compito prevede l'uso di schemi non abituali ad una delle parti (ad esempio si ha alta incertezza nelle attività di sviluppo e ricerca). La complessità è inoltre indagata in termini di volume di attività nel senso che tanto maggiore è l'impegno necessario allo svolgimento dei compiti che costituiscono l'oggetto della relazione, tanto più essa risulterà complessa.

c) Natura delle relazioni

- *Intensità*

Un primo elemento per indagare la natura della relazione è dato dall'intensità della stessa. Quando tra due o più attori esistono due o più legami possiamo dire che la relazione tra essi sia più intensa che non nel caso in cui se ne osservi uno solo. Se ad esempio tra due organizzazioni di una rete vi sono numerose attività e varie tipologie di progetti su cui collaborano, si hanno relazioni multiple che indicano maggior intensità di relazione in quanto un maggior numero di legami vuol dire una conoscenza approfondita tra le parti, una maggiore fiducia, il successo di precedenti occasioni di collaborazione ecc. In una ricerca di

Rogers<sup>63</sup>, l'intensità è stata indagata attraverso le seguenti variabili: la conoscenza personale tra i partner; la frequenza delle interazioni; lo scambio informativo; lo scambio di risorse (personale, attrezzature, fondi ecc.); la sovrapposizione dei dirigenti negli organi esecutivi; la presenza di accordi scritti. Considerando l'intensità della relazione in termini di processo vengono presi in considerazione i flussi di risorse ed informazioni che si realizzano tra gli attori (es. numero di messaggi, contatti, incontri ecc. che si attuano tra le parti).

- *Specificità delle risorse*

Le risorse che si possono mettere in gioco nella relazione possono essere: risorse umane o risorse fisiche, in termini di tecnologie, professionalità, finanziamenti.

- *Forza della relazione*

La forza delle relazioni ha una definizione molto chiara all'interno della teoria delle reti sociali, per cui ad esempio Granovetter definisce "forza di una relazione interpersonale la combinazione del grado di intensità emotiva, del livello di intimità, dei servizi reciproci e del tempo ad essa dedicato dalle parti"<sup>64</sup>. La forza del legame è stata misurata in vari modi: ad esempio il tempo, cioè da quanto la relazione esista, per cui sono considerati più forti i legami più duraturi. In altri casi la forza del legame è stata attribuita al tipo di relazione, considerando legami forti quelli intessuti nelle relazioni primarie (parentela, amicizia). Altro indicatore del livello di forza della relazione è stato indicato nella prossimità o similarità degli attori, data dalla condivisione di valori e l'appartenenza alla stessa categoria. Altra modalità di spiegazione dei legami forti è stata quella di definirli come *philos*, amicizia o legame primario, operazionalizzato in termini di: interazione multipla, legato ad una ampia possibilità di scambio di informazioni; manifestazione di rispetto ed una valutazione positiva di tipo affettivo; sia intercorso un tempo sufficiente ad approfondire la reciproca conoscenza, scambiare molte informazioni, risolvere conflitti, apprendere insieme. Le interazioni tra organizzazioni creano occasioni di scambio tra gli operatori e occasione di approfondimento della conoscenza reciproca.

- *Fiducia*

Interpretare la forza di una relazione in termini di *philos* significa individuare nella fiducia la componente centrale, intendendo con essa la probabilità che un attore si comporti come previsto. La fiducia è un elemento necessario per costruire relazioni stabili in cui c'è stato il tempo per fare esperienza che la controparte è affidabile. il tempo diventa quindi un elemento fondamentale che stimola l'intreccio delle esperienze e la creazione di fiducia.

- *Longevità e frequenza*

La longevità considera l'orizzonte temporale che gli attori hanno di fronte, in cui si colloca la possibilità di arrivare ad un equilibrio consolidato tra contributi ed incentivi. In presenza di una relazione longeva, le parti hanno maggiori occasioni di rimanere in contatto e quindi di consolidare nel tempo la relazione. Un altro fattore rilevante è la frequenza degli incontri cioè il numero di contatti nell'unità di tempo. Tanto maggiore è la frequenza e longevità,

---

<sup>63</sup> Cfr. Rogers D., 1974 cit. in Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, op. cit. p.76

<sup>64</sup> Cfr Granovetter M., 1973 cit. in Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, op. cit. p.80

tanto maggiori saranno anche le possibilità che le parti accettino squilibri nel breve periodo, confidando in una riequilibrio nel medio/lungo periodo.

- *Reciprocità*

Tale concetto non ha trovato una definizione precisa e condivisa. Essa si basa un una convergenza degli interessi delle parti e conseguentemente delle azioni, verso determinati obiettivi o valori. Si ha reciprocità nella relazione quando all'azione di una delle parti corrisponde l'azione di risposta dell'altra secondo schemi predeterminati. La maggior parte dei legami sono reciproci in maniera non simmetrica, cioè vi può essere asimmetria nel tipo e nell'ammontare delle risorse scambiate, oppure nel contenuto o nell'intensità della relazione. In condizioni di un orizzonte temporale esteso si hanno le condizioni affinché si sviluppi una relazione intensa, attraverso i meccanismi della fiducia e dell'investimento emotivo.

- *Aspettative*

Un altro fattore importante è dato dalla chiarezza delle aspettative; esso è anche un elemento significativo già incontrato nei concetti di fiducia e reciprocità. La chiarezza delle aspettative deriva dalla misura in cui ciascun attore ha aspettative determinate verso l'altro. Aspettative non chiaramente definite portano ad una incertezza relazionale. Ciò vale anche nelle relazioni tra due organizzazioni, in cui le aspettative debbono emergere in modo trasparente da quanto definito nel contratto/accordo.

- *Formalizzazione*

Legata alla chiarezza delle aspettative, vi è anche il livello di formalizzazione della relazione. Con formalizzazione si intende la misura in cui le relazioni tra attori sono formulate esplicitamente, in modo verbale o scritto ed in questo caso hanno un ruolo importante la stipulazione di accordi e contratti. Il ricorso ad accordi e contratti rappresenta un importante meccanismo anche nelle reti associative, in quanto esplicita diritti e doveri delle parti, anche se non è previsto uno scambio economico.

- *Molteplicità*

Un altro fattore che aumenta la forza di una relazione è dato dal concetto di molteplicità; essa indica la misura in cui due attori sono legati da ruoli multipli. Al crescere della molteplicità si dovrebbe assistere ad un aumento dell'intensità della relazione ed ad una crescita della stabilità.

d) *Proprietà strutturali della rete*

- *Dimensione*

Il numero di nodi, cioè di attori, determina la dimensione della rete. L'unità relazionale minima è data da una diade, cioè da due attori collegati da una relazione. Tale relazione può essere direzionale, indicando il flusso orientato dello scambio tra attori, oppure non direzionale, quando non è possibile individuare la direzione del flusso. Al crescere del numero degli attori, si riduce la capacità di controllo e, in caso di compiti complessi, ciò implica una crescita dei costi di coordinamento.

- *Connettività*

La connettività offre informazioni sull'estensione dei legami nella rete, cioè una rete presenta alti livelli di connettività nella misura in cui le relazioni sono diffuse tra tutti i membri senza esclusioni. La connettività di una rete si misura attraverso l'analisi della densità relazione, conteggiando il numero di legami al tempo t, in rapporto alle relazioni potenziali sempre al tempo t.

- *Centralità, potere, mediazione, prestigio*

La centralità di un attore rispetto agli altri membri della rete è data dal numero di legami: chi ha più legami con gli altri membri della rete è il più centrale. La centralità indica anche il livello di coinvolgimento di un attore nella rete di relazioni. La centralità quindi è data dal rapporto tra il numero di relazioni incidenti sull'attore e il numero massimo possibile di relazioni. L'attore che dentro la rete possiede potere non è necessariamente quello su cui convergono più relazioni, bensì quello che ha una distanza media minori da tutti gli altri attori della rete. Una forma di potere è data dalla posizione di mediatore tra le parti, svolgendo il ruolo di broker. All'interno di una rete di comunicazione sociale, Boissevain definisce il broker come colui che "mette le persone in contatto, direttamente o indirettamente [...]. Colma i vuoti di comunicazione fra persone, gruppi, strutture e anche culture [...]. Il broker occupa un ruolo strategico in un network di relazioni sociali"<sup>65</sup>, facilita quindi le transazioni tra gli attori che non hanno legami o fiducia diretta. Il potere del broker si basa sulla disponibilità delle parti a legittimare questo ruolo, attribuendogli un potere di supervisione o di decisione. Solitamente il broker, essendo dotato di maggior centralità, è ritenuto più frequentemente dagli altri come il leader. Nelle ricerche svolte sulla centralità, usata da Leavitt<sup>66</sup> come variabile indipendente, sono emersi aspetti molto interessanti: vi sono forti correlazioni con la soddisfazione nella attività di gruppo, ciò significa che per le persone sono più soddisfacenti le attività di gruppo in cui esse svolgono un ruolo centrale. Tale ricerca ha evidenziato anche forti relazioni tra centralità nella rete di comunicazioni, leadership e capacità di esercizio dell'influenza, intendendo con questa la capacità dell'individuo di condizionare il risultato degli eventi all'interno di una azione collettiva. Dallo studio dei vettori dei legami direzionati, si possono ricavare informazioni tra attori che ricevono e attori che trasmettono relazioni. Il prestigio viene quindi studiato contando i vettori che partono da un attore e quelli che riceve.

- *Analisi dei sottogruppi-clustering*

All'interno delle reti spesso si creano delle strutture intermedie o "invisibili" costituite da sottogruppi coesi, composte da attori che hanno relazioni diverse dagli altri per intensità e pervasività. Questa proprietà delle reti organizzative è detta *clustering*. In particolare viene indicata con il termine *clique* un sottogruppo di attori e relazioni di dimensioni maggiori o uguali a tre, caratterizzato dal fatto che ciascun attore è collegato con tutti gli altri, quindi vi è vicinanza, reciprocità, frequenza di relazioni.

---

<sup>65</sup> Boissevain, 1974, cit. in Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, p. 110

<sup>66</sup> Leavitt, 1951, cit. in Soda G. (1998), *Reti tra imprese*, p. 112

- *Equivalenza strutturale*

Intendendo solo dare un cenno su tale argomento; con equivalenza strutturale è intesa una proprietà della rete formalizzata in una metodologia algebrica.

L'obiettivo è quello di studiare il tipo di relazione tra attori per scoprire il loro grado di similitudine, utilizzando i concetti di ruolo (inteso come una serie di relazioni di vario tipo che legano un individuo alle serie di relazioni di altri individui) e posizione (insieme di attori che presentano gli stessi legami di altri).

### **4.3. CONCLUSIONI**

Il percorso presentato in questo capitolo è partito dall'analisi dello sviluppo delle teorie e delle caratteristiche delle reti sociali per giungere agli studi sulle reti organizzative; si è messo in evidenza che la rete non rappresenta solo un gruppo di varia estensione, bensì la sua più profonda natura è quella di essere in entrambi i casi soprattutto una “maglia comunicazionale” e la sua esistenza è legata alla presenza di un flusso, o uno scambio, di comunicazione in cui i soggetti sono consapevoli di muoversi in un contesto relazionale più ampio, sia esso gruppo o rete, che favorisce la creazione e lo scambio di risorse e l'apprendimento. In particolare la rete organizzativa può essere definita come “insieme di relazioni relativamente stabili, di natura non gerarchica e interdipendente, tra una serie di attori collettivi, ovvero di organizzazioni di carattere pubblico e privato che hanno in comune interessi e/o norme rispetto ad una politica e che si impegnano in processi di scambio per perseguire tali interessi comuni riconoscendo che la cooperazione costituisce il miglior modo per realizzare i loro obiettivi”. La rete diventa quindi una “organizzazione rete”, si crea un nuovo attore collettivo, prodotto dalle transazioni stabili tra attori.

Gli studi organizzativi hanno individuato diverse contingenze che spiegano la formazione di relazioni inter-organizzative, definendo quindi anche i benefici che ne derivano. Elementi quali: l'asimmetria con alcuni partner, la similarità con altri, la condivisione di valori, la reciprocità di benefici, la riduzione dei costi dei servizi, la complementarità e lo sviluppo di competenze, la necessità di accrescere il consenso nell'ambiente, sono elementi che caratterizzano anche le reti di orientamento per i giovani considerate nell'indagine.

Dalle teorie organizzative presentate è quindi possibile identificare le reti territoriali di orientamento come “reti (organizzative) sociali”. La gestione delle reti sociali è caratterizzata da alcuni fattori critici: il coordinamento di gruppo, la comunicazione ed il management, che sono stati discussi evidenziando le condizioni che ne favoriscono o ne ostacolano il buon funzionamento. Si è quindi presentato il modello di studio che ha guidato l'indagine sui sette casi di reti di orientamento per giovani del Veneto, i cui risultati sono discussi nel quinto e sesto capitolo. Tale modello si basa sull'analisi del contenuto, dell'oggetto e della natura delle relazioni.



---

## LA RICERCA: L'ANALISI DELLE INTERVISTE

### 5.1 PREMESSE E OBIETTIVI - IL CAMPO DI INDAGINE

La ricerca prende avvio da un progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento (progetto *Pro.val.or.*) finanziato dalla Regione del Veneto e condotto dalla Facoltà di Scienze della Formazione nel periodo febbraio 2008 – novembre 2009. Nel progetto, con la direzione scientifica del prof. Luciano Galliani, si è condotta una ricerca valutativa sulle reti territoriali di orientamento per i giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione, finanziate dalla Regione del Veneto. La realtà veneta oggetto di studio (nell'annualità 2008-2009), era composta da 49 reti territoriali costituite in forma di partenariati tra i rappresentanti dei sistemi di istruzione, della formazione, del lavoro, dei servizi sociali e della pubblica amministrazione. Le reti di orientamento per il diritto-dovere di istruzione e formazione hanno coinvolto fino a 790 partner e più di 107.000 studenti, di diverse tipologie.

L'esperienza che la scrivente ha realizzato attraverso la partecipazione al gruppo di valutatori (svolgendo attività di conduzione di visite in loco, focus group e costruzione di strumenti di valutazione) e nella gestione delle attività di coordinamento e segreteria organizzativa, rappresenta lo sfondo della ricerca di dottorato, in termini di acquisizione di conoscenze della realtà oggetto di studio, nella complessità degli elementi che la compongono in termini di soggetti coinvolti, normativa, azioni proposte e tutte le componenti rappresentate dalle dimensioni di analisi sulle quali si è focalizzata l'azione valutativa, quali: la rete, la dimensione educativa e formativa dell'orientamento; il coinvolgimento delle famiglie; la valorizzazione delle risorse del territorio; la professionalità degli operatori; la qualità percepita del servizio erogato; i materiali prodotti; le buone pratiche. I risultati di tale progetto sono stati raccolti in una pubblicazione (L. Galliani, C. Zaggia, S. Maniero, *Valutare l'orientamento*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009).

Il problema, che questa ricerca di dottorato si è proposta di affrontare, ha preso avvio dagli elementi critici emersi dal progetto *Pro.val.or.*, dalla cui ricerca valutativa si è riscontrato come all'interno del sistema di orientamento regionale veneto vi fosse eterogeneità nelle tipologie di reti, a livello di interazione tra partner e territorio, di coordinamento e conseguentemente nel tipo e qualità di attività realizzate. Dall'analisi delle azioni condotte emergeva come le reti esaminate si collocassero in un continuum bipolare: da reti di informazione e collaborazione che presentano un basso grado di coordinamento a reti cooperative che presentano un alto grado di coordinamento. Le reti di informazione e collaborazione costituiscono un tipo di struttura di rete ancora debole e frammentata, in cui le relazioni delineatesi tra gli attori sono ancorate a funzioni "obbligate", in cui è bassa la spontaneità e la volontà proattiva di collaborare. La rete cooperativa, al polo opposto, è quella che coinvolge tutti i partner e opera proficuamente grazie

alla costituzione di relazioni intense tra gli attori; gestisce in modo integrato le attività di progetto secondo standard condivisi di processo e di prodotto, realizzati mediante l'adozione di forme sistematiche di coordinamento. Negli anni di realizzazione degli interventi di orientamento nella Regione del Veneto, dal 2001 al 2011, si è passati generalmente da reti di scambio informativo a reti di tipo collaborativo, mentre le reti di cooperazione integrata, con connessione continuativa attraverso specifici gruppi di lavoro, non è ancora diventata pratica comune.

La ricerca empirica si è focalizzata sull'indagine approfondita di alcune reti di tipo cooperativo con l'obiettivo di: studiare come si sono create e come collaborano gli attori delle reti territoriali; di individuare le proprietà interazionali e morfologiche delle reti per l'ottimizzazione delle risorse esistenti; analizzare ed esplicitare i modelli di intervento di orientamento applicati all'interno delle scuole in rete. La finalità è stata quella di identificare gli elementi di valore distintivi di tale esperienza, in direzione di una proposta di modello di gestione, di tipo cooperativo, di una rete di orientamento per giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione.

Le linee di ricerca hanno riguardano due aree di indagine: gli interventi di orientamento e le reti organizzative. La prima area di indagine ha approfondito le attività di orientamento realizzate all'interno delle reti dalle scuole e dai partner che partecipano alle azioni di orientamento. Tale area ha inteso illustrare quale modello di intervento in orientamento emerge nelle scuole dal confronto e dal lavoro di rete, dato dal contributo che la collaborazione tra diversi gradi di scuole e la diversificazione dei soggetti partner offrono alla definizione di orientamento e all'adozione di un modello di intervento. La ricerca di dottorato nel suo complesso ha inteso verificare se il modello di orientamento di rete adottato in Veneto ha realizzato ciò che il dibattito scientifico contemporaneo indica e cioè l'elaborazione di un modello di orientamento globale capace di integrare le diverse prospettive (pedagogiche, psicologiche, sociologiche, economiche) spesso messe in campo in un'ottica separatista e talvolta conflittuale.

La tematica della rete, che rappresenta la seconda area di indagine, è stata volta ad analizzare come i partenariati previsti nei progetti si siano effettivamente realizzati e strutturati nella forma di rete, evidenziando le configurazioni di rete nella loro articolazione, struttura e nelle dinamiche comunicative e cooperative.

L'ambizione della ricerca è stata anche quella di individuare empiricamente, a partire dal racconto riflessivo dei protagonisti (coordinatori, docenti, referenti), cosa significhi, per la scuola dell'autonomia, lavorare in rete. Rispetto a tale argomento le principali domande che la ricerca si è posta sono state: Quali sono le pratiche di orientamento realizzate nelle scuole in rete? Quali sono i modelli di intervento di orientamento applicati nelle scuole dal confronto e dal lavoro di rete? E per le reti territoriali: quali sono le caratteristiche interazionali e strutturali delle reti territoriali? Quali sono i principali fattori che favoriscono la cooperazione? Quali fattori favoriscono il consolidamento delle reti? Quali sono le leve che permettono di aumentare il coinvolgimento e la partecipazione dei membri alla rete?

Rispetto alle due macro aree di indagine, al fine di individuare i modelli organizzativi nonché gli elementi critici ed i fattori di successo del lavoro di rete per lo sviluppo di attività integrate di orientamento nelle scuole, attraverso le interviste ai coordinatori di rete si è voluto

indagare: la storia della rete per individuare soggetti promotori e soggetti partner; fattori di nascita, evoluzione e sviluppo della rete; i processi decisionali e governo della rete; modalità di strutturazione e organizzazione operativa; il ruolo svolto dai partner; le modalità di comunicazione tra i partner; gli “oggetti” di scambio e le modalità di collaborazione e cooperazione; le criticità e i vantaggi del lavoro di rete.

Rispetto alle attività di orientamento messe in campo, si sono volute indagare: destinatari e obiettivi delle azioni di orientamento; le tipologia di attività proposte e strumenti adottati ricercando in modo particolare le modalità di collaborazione e/o cooperazione delle scuole in rete; i punti di forza ed elementi di criticità; gli eventuali riferimenti teorici relativi all’orientamento; il concetto di orientamento che emerge dalle attività ritenute prioritarie. I questionari rivolti ai referenti delle scuole e degli altri partner hanno avuto l’obiettivo di triangolare gli aspetti centrali dell’indagine, raccogliendo in particolar modo opinioni relative a: la rappresentazione generale dell’orientamento; l’atteggiamento di colleghi e dirigenti scolastici verso il progetto; il supporto tra soggetti della rete; gli ambiti in cui hanno inciso la varie attività di orientamento svolte a scuola; i punti di forza e le criticità emersi dal lavoro di rete; le esigenze e le modalità di formazione degli operatori.

L’indagine empirica si è svolta all’interno di sette partenariati attivi su tredici, che i valutatori del progetto Pro.val.or. avevano identificato quali “reti di collaborazione ad alto grado di coordinamento”, rispetto al totale di 49 reti. La scelta delle sette reti, una per provincia del Veneto, è stata operata al fine di rappresentare tutto il territorio regionale, rispettando le differenze dovute al contesto geografico, sociale ed economico.

*Tabella 5. 1: Tabella dei nomi degli intervistati*

<b>Provincia</b>	<b>Nome progetto di orientamento in rete</b>	<b>Coordinatore di rete ed eventuali collaboratori intervistati</b>	<b>Ente di appartenenza</b>
BL	Imparo a scegliere	Maurizio Milani, Rebecca Broccon	USP Belluno, Enac Feltre
PD	Caccialfuturo	Fontana Lorenzina, Bettin Giovanna, Borgato Marianna	Ciofs/Fp Don Bosco Padova
RO	Orientarsi nel Delta	Tamedei Giovanni, Tasso Lara, Ruzza Giorgia	Enaip Veneto - Unità Operativa di Porto Viro
TV	Rete Orione	Alberto Ferrari, Luigina Pappagallo	IPSIA "G. Galilei Castelgranco Veneto
VE	Orientamento e territorio	Diotto Rosa	ITCS "L.B. Alberti" San Donà di Piave
VI	Orienta Insieme	Olper Barbara	Pia Società S. Gaetano Vicenza
VR	A.T.O.F. Azioni territoriali di orientamento formativo	Ambrosi Cristina, Zanotto Giovanna	Associazione CFP Cnos/Fap "San Zeno" Verona

### **5.1.2 Il contesto**

La realtà veneta, oggetto di studio, nell'annualità 2008-2009, era composta da 49 reti territoriali, costituite in forma di partenariati tra i rappresentanti dei sistemi dell'istruzione, della formazione, del lavoro, dei servizi sociali e della pubblica amministrazione. Le reti di orientamento per il diritto-dovere di istruzione e formazione del Veneto coinvolgevano fino a 790 partner e più di 107.000 studenti, di diverse tipologie. Per rispondere alle molteplici necessità dell'utenza, la Direttiva regionale prevede azioni differenziate per i diversi gruppi di destinatari. L'obiettivo della Direttiva regionale che ne ha dato l'avvio (DGR 2796 2001) era la creazione di un sistema di orientamento regionale che garantisse la presenza di punti di accesso ai servizi di orientamento, in tutto il territorio. La rete rappresentava una modalità organizzativa per favorire l'integrazione delle risorse del territorio al fine di giungere alla organizzazione di un sistema di orientamento regionale, attraverso il raccordo tra soggetti territoriali diversi in modo da garantire il più possibile una informazione imparziale e un servizio professionale e qualificato.

Il modello organizzativo delle reti territoriali di orientamento del Veneto rappresenta un caso particolare all'interno del panorama nazionale, dove le ricerche sul tema dei sistemi di orientamento (Sarchielli 2002) hanno evidenziato come "l'aspetto di maggiore problematicità nelle attività di orientamento concerne proprio la struttura dell'offerta di servizi di orientamento, che tranne limitati casi e circoscritte realtà territoriali, risulta nel complesso caratterizzata a livello territoriale da un basso livello d'integrazione; non vi è unitarietà tra i servizi del territorio. L'aspetto del "ridotto numero di relazioni reciproche" fra i soggetti si ricollega direttamente sia

all'organizzazione interna degli stessi, sia alle scarse relazioni tra gli attori in gioco e dunque alla limitata diffusione di reti strutturate ed organizzate nei sistemi locali". Il Veneto rappresenta un caso d'eccezione in quanto il "dialogo partecipato" cui negli ultimi dieci anni la Regione ha dato avvio ha coinvolto in modo via via crescente gli stakeholders del sistema Istruzione Formazione Lavoro. L'approccio integrato è consistito nell'orientare, coordinare e condividere processi, strutture, regole, norme e valori promuovendo la partecipazione a più livelli e coinvolgendo più attori territoriali nel processo decisionale, nonché nelle fasi di attuazione, controllo e valutazione dei piani e dei programmi proposti (Libro Verde, Veneto 2020). Le reti territoriali e relativi tavoli interistituzionali, sono le strategie su cui si è lavorato e grazie ai quali è stato possibile garantire l'avvio e il mantenimento del dialogo partecipato nell'ambito del sistema di Istruzione e di Istruzione e Formazione. Per la scuola del Veneto l'operare in una realtà territoriale assieme ad altri soggetti che hanno acquisito competenze e responsabilità negli ambiti dell'istruzione e della Formazione ha rappresentato un aspetto innovativo e per certi aspetti dirimpente. Le nuove opportunità, previste dalla stessa normativa che consegna alle istituzioni scolastiche l'autonomia e la responsabilità di farsi garanti del successo formativo degli studenti, hanno richiesto loro un profondo cambiamento, dovendo esse condividere percorsi e collaborare con altri, per offrire insieme risposte personalizzate ai bisogni degli studenti e delle loro famiglie. Tutto ciò ha implicato l'abbandono di un'autoreferenzialità e di una rigidità propria di una scuola ancorata alla tradizione, tratti inconciliabili in un contesto, profondamente mutato (Libro Verde, Veneto 2020).

## 5.2 METODO DI RICERCA

Le due aree di indagine sono state analizzate attraverso il metodo di ricerca dello studio di caso. Nella ricerca sulle reti si è optato per una scelta mista dal punto di vista delle tecniche di rilevazione dei dati, volendo perseguire l'obiettivo di restituire una visione il più possibile "corale" dello stato dell'arte rispetto alle reti. Gli strumenti utilizzati sono stati di natura qualitativa (interviste semistrutturate) e quantitativa (questionari), con una prevalenza delle prime, data le finalità idiografica della ricerca.

Lo studio di caso si colloca all'interno del paradigma post-positivista, secondo il quale la realtà accetta la dimensione valoriale e la dimensione prospettica come elementi importanti per la ricerca, partendo dal presupposto che quel che il ricercatore vede dipende dalla sua prospettiva e da ciò che sta cercando. Utilizzando un procedimento induttivo di indagine, si esplora il fenomeno nella situazione naturale, utilizzando molteplici metodi per raccogliere, interpretare, comprendere, spiegare ed estrarre il significato da essi; si studiano quindi i fatti nelle loro condizioni naturali, tentando di cogliere il senso del fenomeno ed interpretandolo<sup>67</sup>. La conoscenza avviene quindi attraverso un processo di induzione, cioè di "scoperta della realtà" da parte di uno studioso che si avvicina sgombrato di teorie e di pregiudizi precostituiti. L'obiettivo della ricerca qualitativa è la comprensione del comportamento individuale, per cui l'interazione tra studioso e studiato rappresenta la base del processo conoscitivo. Il valore euristico

---

<sup>67</sup> Pinnelli S. (2005), *Qualitativo e quantitativo nella ricerca pedagogica*, Armando, Roma, p.12

dell'approccio qualitativo si misura in termini di comprensione sul campo dei problemi, di raccolta ed elaborazione di dati che si rilevano in uno specifico contesto storico-culturale. L'esito del dibattito che ha caratterizzato la storia della ricerca pedagogica di questi anni è stato quello di produrre una visione integrata degli studi quantitativi e qualitativi in programmi unitari di ricerca. Come sostenuto da Galliani<sup>68</sup>, secondo tale prospettiva non è più giustificabile alcuna contrapposizione tra metodi "quantitativo-statistico-sperimentali" per la ricerca di spiegazioni dei fatti educativi e metodi "qualitativo-ermeneutico-empirici" per la ricerca della comprensione degli eventi formativi. Quantitativo e qualitativo possono essere intesi come approcci complementari.

Lo studio di caso è una strategia di ricerca che si utilizza quando la realtà oggetto di studio si presenta come un sistema articolato e dinamico di molteplici fattori che interagiscono tra loro, come abbiamo dimostrato essere le reti organizzative. Lo studio di caso è quindi una indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti e nel quale vengono utilizzate molteplici fonti di informazione<sup>69</sup>. Esso rappresenta un tentativo di capire le situazioni nella loro unicità come parte di un particolare contesto e delle sue interazioni, cercando di comprendere la natura del *setting* per poterla comunicare a chi ne è interessato. Si parte quindi dall'assunto che il significato della realtà è determinato dal vissuto esperienziale delle persone e può essere compreso solo dall'interno, attraverso la lettura delle esperienze così come sono vissute, sentite o subite dai singoli soggetti<sup>70</sup>. I prodotti della ricerca qualitativa saranno molto "descrittivi", ricchi di parole, citazioni dirette, illustrazioni piuttosto che di numeri. Prodotti che sono in grado di "raccontare" quanto il ricercatore ha appreso sul fenomeno, sul contesto, sugli attori coinvolti e sulle attività svolte. L'indagine dello studio di caso<sup>71</sup>:

- mira a tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano (partendo dal presupposto che esistono molti più fattori di quanti sia possibile considerarne in una ricerca e questa vada condotta secondo un approccio olistico, che miri a considerare il caso nella sua unica e irripetibile complessità);
- nella pratica, data l'impossibilità di considerare tutti i fattori che operano sul caso in questione, il ricercatore si focalizza su un certo numero di fattori che lui ritiene rilevanti per descrivere il caso, si avvale di molteplici fonti di prova, con la necessaria triangolazione dei dati.

La triangolazione di dati si ha quando il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori, in contesti e situazioni differenti. In particolare questa ricerca si configura come uno studio di caso esplicativo in quanto persegue la finalità di descrivere e spiegare una data realtà educativa. Si tratta inoltre di uno studio di caso multiplo<sup>72</sup> (sette reti territoriali di orientamento) in cui la

---

<sup>68</sup> Galliani L. (1999) (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, p.26

<sup>69</sup> Yin K.R., (2003), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando, Roma, pp.45-46

<sup>70</sup> Fedeli S. (2002), *Per una guida metodologica*, in Cecconi L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano, p.44

<sup>71</sup> Yin K.R., (2003), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, op. cit., p.44

<sup>72</sup> Ivi, p.45

logica è quella della replicazione della ricerca: l'esperienza, gli asserti e le teorie ricavate dallo studio dei casi precedenti costituiscono il quadro di riferimento per lo studio dei casi successivi. Lo scopo dello studio di caso multiplo è studiare il fenomeno più generale attraverso lo studio delle singole sottounità prese una per una.

Lo studio di caso non prevede generalizzazioni statistiche<sup>73</sup> per i risultati che verranno prodotti. Si parla di trasferibilità dei risultati se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato (secondo un processo di analogazione). Inoltre la selezione dei casi da studiare viene fatta in modo da massimizzare la quantità di informazioni. Va inoltre ricordato che lo studio di caso tende a rilevare dati facendo particolare attenzione alla ricostruzione storica degli eventi e allo studio del contesto ecologico in cui in cui tali eventi si verificano. Infine lo studio di caso ha intento idiografico e non nomotetico. L'analisi dei dati consiste nell'esaminare il materiale empirico raccolto, costruire categorie, tabelle e schemi riassuntivi, dai quali ottenere altra evidenza empirica con la quale rivedere il quadro teorico e le ipotesi di partenza.

### **5.2.1 I soggetti coinvolti**

I soggetti dell'indagine sono rappresentati dai due ruoli fondamentali delle reti di orientamento ed esattamente i coordinatori di rete ed i referenti delle scuole partner, che dentro le proprie scuole di appartenenza gestiscono le attività del progetto di orientamento in rete.

In alcune reti sono stati intervistati i soli coordinatori (progetti di Venezia e Vicenza), in altri casi invece, dopo l'intervista al coordinatore, sono stati intervistati i collaboratori che li affiancano nella gestione del progetto (progetti di Padova, Rovigo e Verona). Nelle reti di Belluno e Treviso i coordinatori in carica avevano assunto il ruolo negli ultimi due anni, per cui non era possibile indagare la storia della rete. Per tale motivo è stata chiesta la disponibilità di essere intervistati anche ai precedenti coordinatori, che avevano assunto tale ruolo all'avvio o nei primi anni di vita della rete. Quindi sono state svolte interviste semistrutturate a 14 persone, tra coordinatori delle sette reti di orientamento e loro collaboratori o predecessori. Sono inoltre stati raccolti ed elaborati 79 questionari compilati dai referenti scolastici. In questo capitolo verranno presentati i dati dell'analisi di contenuto svolta sulle interviste, mentre nel capitolo successiva verrà presentata l'elaborazione dello strumento e l'analisi dei dati.

## **5.3. L'INTERVISTA AI COORDINATORI DI RETE**

### **5.3.1 Strumenti di ricerca - le interviste semi strutturate**

L'intervista è sempre una *relazione partecipata* nel senso che il modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di "sentire" dell'altro<sup>74</sup>. Le interviste semistrutturate vengono utilizzate per raccogliere informazioni, stabilire fatti e fornire testimonianze che siano il più possibile autentiche. L'intervista quindi

---

<sup>73</sup> Trincherò R., (2002), *Manuale dei ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, p. 83

<sup>74</sup> Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma, p. 91

pone particolare attenzione ai contenuti, ossia sulle informazioni raccolte, riportando i punti di vista del soggetto, che diventa “fonte produttiva di conoscenza”. L’intervista semistrutturata ha un grado intermedio di strutturazione ed è uno strumento non standard, cioè pur essendo prevista una stessa traccia che prevede uguali domande per tutti gli intervistati, la conduzione dell’intervista può prevedere delle variazioni dipendenti dalle risposte date, dalla singola situazione e soggetto intervistato.

Al fine di individuare i modelli organizzativi nonché gli elementi critici del lavoro di rete per lo sviluppo di attività integrate di orientamento nelle scuole, attraverso le interviste ai coordinatori di rete si è voluto indagare:

- la storia della rete per individuare soggetti promotori e soggetti partner;
- fattori di nascita, evoluzione e sviluppo della rete;
- processi decisionali e governo della rete;
- modalità di strutturazione e organizzazione operativa;
- ruolo svolto dai partner; modalità di comunicazione tra i partner;
- “oggetti” di scambio e le modalità di collaborazione e cooperazione;
- criticità e vantaggi del lavoro di rete.

### ***TRACCIA DI INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA RETE***

Le chiedo di raccontarmi la storia e l’evoluzione della rete di cui è referente, approfondendo alcuni aspetti di seguito riportati.

*1) Qual è la storia della rete? (dati anche da “Scheda rete”)*

- N. e tipologia partner; chi è stato l’ente promotore; come si è costituita la rete e sono stati scelti i partner
- Tipologia accordi (formali; informali)
- Qual è il ruolo svolto nella rete dai singoli partner (azioni in cui sono coinvolti, livello di coinvolgimento)

*2) Quale modalità organizzativa si è data la rete?*

- Quali sono gli organi di gestione della rete? Come sono composti? Che ruolo hanno?
- Quando si incontrano ?
- Come vengono prese le decisioni nella rete?
- Qual è il ruolo del coordinatore? I suoi compiti principali?
- Qual è il ruolo svolto dai dirigenti scolastici nella rete?
- Quale il ruolo degli attori del territorio?

*3) Quali sono le dinamiche di comunicazione tra i partner della rete?*

- Quali sono le modalità di comunicazione? (riunioni, telefonate, mail...)
- Qual è la qualità della comunicazione in termini di: efficienza dei flussi di comunicazione (quantità, completezza e tempestività della comunicazione tra i partner) ed efficacia dei flussi di comunicazione (comprensibilità e funzionalità della comunicazione rispetto al progetto, qualità della comunicazione)
- Qual è il clima interno alla rete (reciproca empatia, fiducia, condivisione dei problemi e tolleranza)?
- Qual è il livello di cooperazione (comprensione reciproca e sostegno, con disponibilità di farsi carico operativamente di piccole attività alle quali non ha potuto provvedere un altro partner)?

*4) Come si possono descrivere le relazioni tra i partner di rete?*

In particolare:

- Vi è una conoscenza personale tra i membri di tipo informale, che va al di là del ruolo nella rete?

- Qual è la frequenza delle interazioni (incontri formali e informali; telefonate; mail...) con i membri?
  - Quali sono state le occasioni di apprendimento condivise?
  - Quali le situazioni conflittuali principali risolte?
  - Quali sono i benefici reciproci e i costi nel partecipare alla rete da parte dei partner?
  - Implicazioni nella gestione delle risorse umane (apprendimenti, costi...)
  - Quali sinergie tra i diversi operatori dell'orientamento? Docenti, psicologi, consulenti organizzazioni pubbliche e private
- 5) *Quali sono gli "oggetti" dello scambio nel lavoro di rete?*
- Quali sono i tipi di risorse scambiate tra i partner di rete (informazioni, procedure, glossari, strumenti, risorse umane, data base...)?
  - Quali gli apprendimenti dell'esperienza di rete?
- 6) *Quale cultura di rete viene condivisa dai membri?*
- Esperienze critiche significative vissute dalla rete
  - Quali sono i valori condivisi tra alcuni/tutti i partner?
- 7) *Quale cultura dell'orientamento viene condivisa dai membri?*
- Qual è il significato di orientamento è condiviso dalla rete?
  - Qual è l'approccio di intervento di orientamento scelto?
- 8) *Quali sono le attività di orientamento realizzate dalla rete?*
- Quali sono le attività di orientamento svolte dai singoli partner all'interno delle diverse azioni previste dalla direttiva regionale?
  - Qual è la tipologia di destinatari e di attività sono considerati prioritari?
  - Viene svolta la valutazione delle attività? Quali criteri, strumenti e ricadute?
  - L'elaborazione delle attività si è avvalsa della lettura e discussione di testi teorici? Quali gli autori?

### 5.3.2 Il processo di analisi dei dati

Nell'analisi del contenuto delle interviste si è utilizzato il software Atlas.ti. Esso si basa sull'assunto della "natura costruttiva" del linguaggio, per cui la ricerca scientifica è un processo di costruzione sociale della realtà effettuato dai ricercatori all'interno di una determinata comunità linguistica. Il ricercatore ha come obiettivo di raggiungere la comprensione dei significati costruiti dai soggetti, assicurando l'accuratezza durante le fasi di analisi. Il software Atlas.ti contiene espliciti riferimenti alla Grounded Theory, quale matrice teorica da cui sono derivate molte caratteristiche del software, ciò non esclude che esso possa essere utilizzato per finalità meno esplorative, considerata la versatilità rispetto agli obiettivi d'indagine. Resta infatti valido il principio del contatto costante con i testi attraverso letture ripetute e confronti interni tra i passi codificati dal ricercatore, che consente di ottenere una griglia di codifica corrispondente agli obiettivi della ricerca e sensibile alla ricchezza dei testi analizzati. L'uso del software permette un processo ciclico e reiterato di analisi, confronto e interpretazione, consentendo un approccio ai dati testuali sistematico e contemporaneamente "creativo"<sup>75</sup>. Il programma gestisce i progetti di ricerca organizzandoli in *unità ermeneutiche* (Hermeneutic Unit, HU), concepite

<sup>75</sup> Mazzara B.A. (a cura di) (2002) *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma, p.285

come reti che si vanno costruendo man mano che il lavoro di analisi procede. Ogni unità ermeneutica è composta dai file dei documenti che si intendono analizzare, i cosiddetti documenti primari (Primary Documents, PD) file di testo ma anche file di immagini e suoni, e da un file \*.hpr, che contiene tutti i prodotti dell'analisi e dell'interpretazione. Ogni unità ermeneutica è composta, oltre che dal corpus di dati da analizzare, da altre componenti quali<sup>76</sup>:

*quotation*, letteralmente “citazioni”, cioè strighe di testo selezionate, corrispondenti a materiali che si ritiene rilevante, e comunemente associate ai codici;

*codes*, codici impiegati per analizzare il testo;

*memo*, annotazioni di varia natura del ricercatore scritte in apposite finestre;

*families*, raggruppamenti di oggetti accomunati da alcune caratteristiche: per esempio una famiglia potrebbe raggruppare tutti i codici che si riferiscono alla stessa area semantica;

*network views*, letteralmente “visualizzazione di rete”, ossia rappresentazioni grafiche di oggetti costituiti da nodi e legami rappresentati da codici o citazioni legati tra loro grazie alle operazioni di codifica. Il ricercatore può scegliere liberamente quali elementi importare come nodi della rete. Esse possono essere impiegate sia come strumento di indagine, con finalità analitiche, sia come mappa mentale con finalità di organizzazione o sviluppo teorico.

La codifica viene effettuata associando le citazioni ai codici. La coerenza interna può essere controllata grazie alla possibilità di confrontare in ogni momento tra loro le diverse citazioni associate a uno stesso codice.

### **5.3.3 Nuclei tematici**

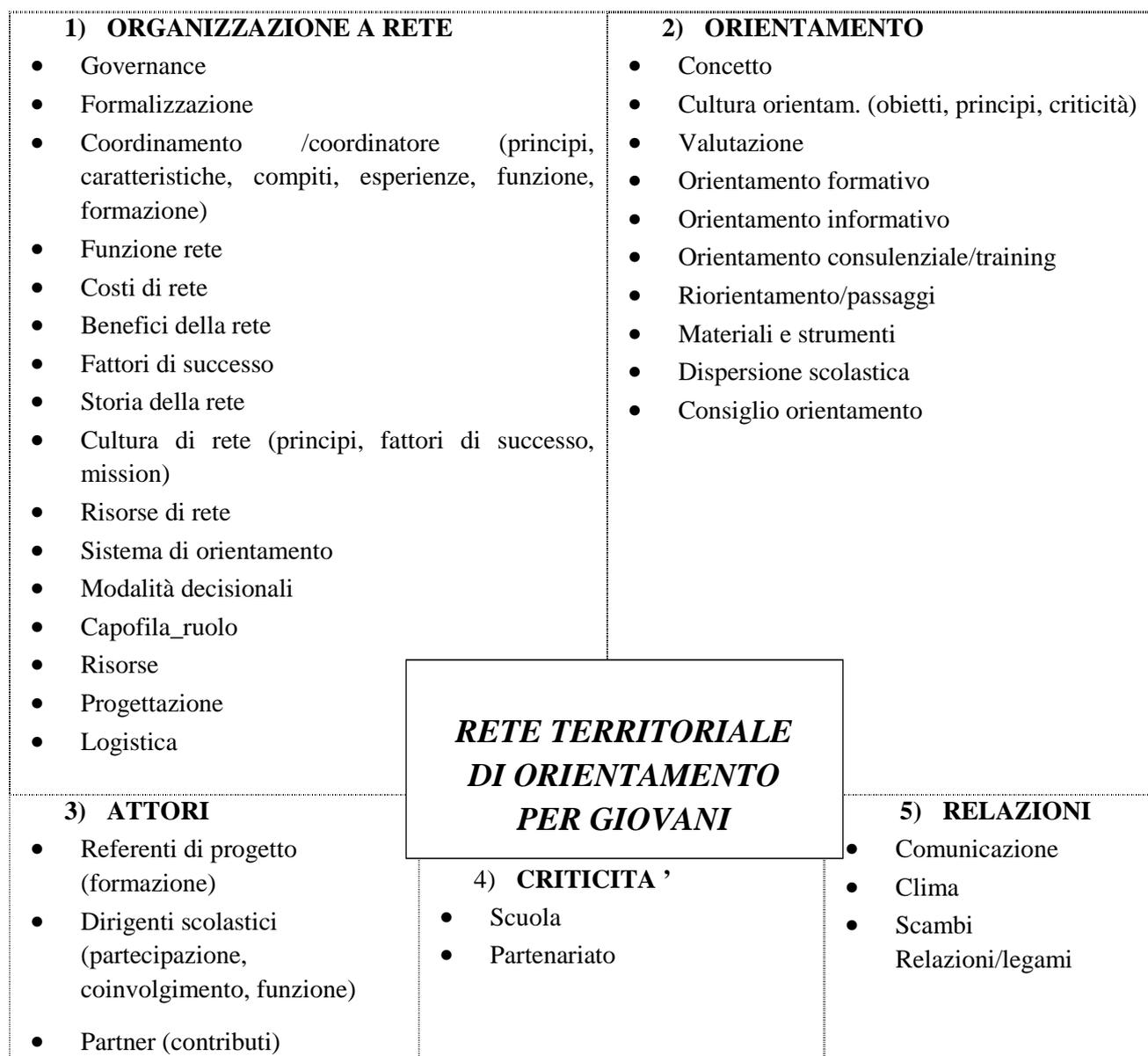
L'approfondimento dei nodi tematici presentati dagli intervistati, sono stati articolati all'interno di “categorie tematiche” generali, individuate in riferimento agli obiettivi di ricerca così come alla traccia dell'intervista semi-strutturata precedentemente elaborata.

L'analisi interpretativa dei dati qualitativi è stata organizzata all'interno di cinque macro categorie concettuali: l'orientamento, l'organizzazione rete, le relazioni, il contributo degli attori, le criticità della rete. Nella tabella di seguito riportata, si presentano graficamente i punti presi in considerazione, rappresentati dalle cinque macro famiglie indagate, per ognuna delle quali corrispondono delle code family (raggruppamenti di codici) indicate dai punti successivi illustrati nella tabella di seguito riportata.

---

<sup>76</sup> Mazzara B.A. (a cura di) (2002) Metodi qualitativi in psicologia *sociale*, op.cit. p.286

*Tabella 5.1: Macro famiglie di analisi e code family*



### **5.3.3 L'analisi del nucleo tematico sull'orientamento**

Il primo argomento da cui si parte è l'orientamento in quanto rappresenta il centro dell'esperienza della rete, l'orientamento è il fattore educativo che motiva la rete e ne fa da principio unificatore. Tale nucleo alquanto complesso da un punto di vista teorico, come abbiamo potuto constatare nei primi due capitoli, viene qui presentato rispetto a quanto emerso dalle narrazioni dei coordinatori e loro collaboratori, legate quindi alla operatività quotidiana che dà senso alla pratica e molto meno da riflessioni teoriche.

Questo macro argomento è composto da vari nodi; l'orientamento viene delineato in termini di: concetto di orientamento, cultura dell'orientamento, dimensioni (informativa, formativa, consulenziale), riorientamento, consiglio orientativo, dispersione scolastica, materiali e azioni.

### *Cultura dell' orientamento*

Con cultura intendiamo l'insieme di valori, principi, esperienze ed eventi che caratterizzano un contesto sociale. Gli intervistati riconoscono come il concetto di orientamento sia un concetto in evoluzione nell'ambito della rete, in quanto l'esperienza dei vari anni di lavoro su questo tema ha portato a cambiare le rappresentazioni di docenti e dirigenti scolastici (DS). All'avvio delle reti (anno 2001) la maggioranza dei docenti e DS concepivano l'orientamento come una attività di informazione verso gli studenti e di promozione della propria scuola. Negli anni è andata maturando una visione dell'orientamento di tipo formativo ed anche consulenziale. I referenti di orientamento sottolineano con forza che l'orientamento è una responsabilità della scuola, che si fa carico del successo e dell'insuccesso degli studenti.

L'orientamento non deve essere delegato a terzi, la scuola deve farsi responsabile dei percorsi sia del successo che dell'insuccesso del ragazzo, deve intervenire. (VI, Rete Orienta Insieme)

Lo spirito dell'azione è sostanzialmente questo: di prendersi in carico lo studente che ha mostrato delle difficoltà e cercare di accompagnarlo, o nella continuazione del percorso che ha già scelto, quindi sostenendolo nel percorso, oppure anche accompagnandolo verso un altro percorso. Quindi è la scuola che mi accompagna verso un'altra scuola, non sono io che lascio la scuola e mi ne cerco una di nuova. E anche questo ha un significato molto forte. E quindi cercare di ridurre sempre di più la libera iniziativa della famiglia che prende contatti con l'altra scuola, all'insaputa del referente. (PD\_rete Caccialfuturo)

Ciò in alcuni casi viene inteso come identificare con attenzione i bisogni degli studenti, anche relativi ai problemi di apprendimento, così che sia la scuola ad intervenire rispetto alle dimensioni pedagogiche e didattiche, riducendo al minimo l'intervento dello psicologo, soprattutto nell'uso dei test psicoattitudinali. Altre reti invece lo considerano un contributo di rilievo.

Nella mia rete se una scuola ricorre ai test o simili, io non gliela pago, perché si sta lavorando sul principio di responsabilizzazione e sul concetto di comunità educante che per me è fondante. (VI, Rete Orienta Insieme)

A mio parere ricorrere allo psicologo spesso vuol dire affronta tu il problema, mentre è vero che ci può essere un problema di tipo psicologico però ci può essere un problema di approccio didattico o di metodologie di cui bisogna la scuola deve farsi carico. Noi abbiamo sempre più prestato l'attenzione a questo. (VI\_ Rete Orienta Insieme)

Un fattore importante nel definire il ruolo svolto dallo psicologo nelle attività di orientamento è sicuramente l'approccio che hanno i consulenti; se di tipo educativo-formativo o diagnostico, in qual caso non è ritenuto adeguato alle esigenze della scuola. L'orientamento ha come finalità l'autorientamento, nel senso di fornire allo studente le competenze e gli strumenti per imparare a scegliere e a decidere da solo.

Non c'è la presunzione di dire che quello che ti dà a 12 anni ti servirà fino a 42, perché poi comunque tu sei costretto a fare un tuo auto ragionamento sull'orientamento; quindi adesso lo fai per le superiori poi lo fai per l'università o per il lavoro, poi lo fai perché vuoi riqualificarti, però sei entrato in un circolo virtuoso in cui vai a cercare gli strumenti per autorientarti e non hai più bisogno dell'orientatore, quindi se ho bisogno di informazioni me le vado a cercare (BL\_rete Imparo a scegliere)

Una competenza che è lifelong, che accompagna la persona nelle varie fasi di vita.

Per far capire ai genitori che aiutare i ragazzi a esercitare processi di auto-orientamento è solo l'inizio di un percorso perché non è che dovranno scegliere la scuola superiore, l'università e basta, cioè o a questi insegnati a

scegliere e nella vita avranno varie occasioni per poter sperimentare queste competenze o non ci siamo. (VR\_rete ATOF)

Quindi le finalità dell'orientamento a scuola sono: fornire competenze e strumenti per l'autonomia decisionale, ma anche rimotivare, supportare ed indirizzare gli studenti in difficoltà. Quindi da una parte si lavora sulla scelta e dall'altra sul supporto al percorso scolastico. La rete ha coinvolto in questo processo anche i genitori, riconoscendo l'importanza del loro ruolo e quindi la necessità della loro sensibilizzazione e formazione sul tema.

Fino a un po' di tempo fa i seminari informativi venivano proposti alle terze medie, poi abbiamo iniziato a proporlo alle seconde e adesso abbiamo iniziato una sperimentazione che inizia già dalle prime, proprio perché i genitori vedano per tempo il problema e abbiano un sostegno, per tempo, in modo da non risolvere il problema della scelta, nell'immediato, ma prepararsi per tempo. (BL\_Rete Imparo a scegliere)

Alcune reti sentono l'esigenza di anticipare l'età degli studenti a cui proporre le attività di orientamento, arrivando non solo agli studenti di prima media, ma anche di quinta elementare.

Il concetto di orientamento viene visto come processo esperienziale, quindi non solo "mi conosco, mi informo", ma anche vedo, cerco in qualche modo di fare esperienza delle possibilità offerte, e ciò si realizza con i mini stage presso le scuole verso cui lo studente dimostra interesse. La rete di Treviso si è data inoltre una carta dei valori (partendo dai codici deontologici di due società di orientamento) a cui tutti i partner aderiscono ed i cui principi sono ripresi negli strumenti informativi della rete (depliant, sito internet, ecc.).

Nelle interviste non emergono riferimenti teorici fissi. Solo i coordinatori che hanno una formazione specifica sul tema (hanno cioè svolto un master sull'orientamento), hanno una preferenza nell'approccio (Pombeni piuttosto che Soresi), ma ciò viene sempre messo in discussione dal gruppo cioè dalla rete, è la rete che sceglie le metodologie di lavoro. Certo che il fatto di aver svolto una certa formazione, porta il coordinatore a prediligere un determinato approccio più di altri. L'approccio diffuso tra coordinatori e referenti di progetto è comunque principalmente pragmatico, definito da una coordinatrice "pragmatismo come teoria".

#### *L'orientamento informativo*

L'orientamento di tipo informativo ha un ruolo prioritario in termini di numero di scuole, di studenti e genitori coinvolti e di impegno finanziario per la rete. L'orientamento informativo corrisponde soprattutto all'azione 1, finalizzate a sensibilizzare genitori e studenti sulla scelta orientativa, e all'azione 2 riferita alle attività di "scuole aperte". Come si accennava sopra, anche l'orientamento informativo è cambiato, nel senso che i coordinatori hanno dovuto lottare contro una visione diffusa, soprattutto tra docenti e DS non formati su tali temi, che l'orientamento avesse una finalità di promozione della propria scuola. Nel tempo è maturata una azione informativa caratterizzata da equità nella presentazione dell'offerta formativa di tutte le scuole del territorio, che per essere tale richiede il coordinamento di operatori dei vari enti (scuole secondarie di secondo grado, referenti dei CFP, referenti dell'USP o del CPI) nell'accordarsi su cosa e come presentare le informazioni.

Come possiamo presentare tutta l'offerta formativa? Prendiamo i sistemi formativi: istruzione, formazione, apprendistato. Anche qui dovete fidarvi, dovete vedere che chi va a rappresentare l'istruzione parlerà a nome di tutti e non dirà cose inique, cose che mettono in svantaggio una scuola rispetto l'altra. Che chi va a parlare della formazione parlerà a nome di

tutti . Allora abbiamo creato un intervento comune in modo che tutti lo potessero vedere e tutti dicessero:” Sì, questo intervento non lede nessun nostro diritto legale ma include..” (BL\_rete Imparo a scegliere)

Il riconoscimento dell’importanza del ruolo svolto dai genitori, cerca le condizioni per favorire la loro in-formazione in vista di una alleanza educativa con la scuola sui temi della scelta, gestendo quindi le attività con flessibilità. Un’attenzione particolare in queste reti è quella di proporre calendari in cui i seminari in-formativi si svolgono anche in orari serali e in giorni diversi (tipo il sabato mattina), per andare incontro alle esigenze dei genitori e favorire la loro partecipazione. Questo è il primo passo per realizzare una alleanza educativa tra scuola e genitori.

Abbiamo visto proprio che andando molto incontro alle esigenze dei genitori, studiando bene le caratteristiche della zona, si riesce a trovare una soluzione. Magari da una parte si fa di sera e vengono in tanti, dall’altra si fa il primo pomeriggio e vengono in tanti, bisogna un po’ capire questo e nel caso abbiamo fatto anche delle modifiche all’ultimo, quindi che ne so mi chiama il referente e mi dice “non c’è nessuno, spostiamolo”, e quindi spostandolo poi siamo riusciti ad avere un po’ più di partecipazione. (RO\_rete Orientarsi nel Delta)

Per quanto riguarda le scuole aperte per genitori ne facciamo, di solito, a novembre. Ne facciamo tre di pomeriggio, in giorni diversi della settimana, di solito può essere il lunedì, il mercoledì, calcola il giovedì. Evitiamo il venerdì se ci è possibile perché ai genitori di solito non piace, e uno il sabato mattina, in maniera che si sia data la possibilità a tutti. Due ore sempre; dieci- mezzogiorno, perché un genitore due ore se le può gestire. Mentre a maggio ne abbiamo fatto, erano attaccati... mi pare nella settimana del 4 maggio... il 4 e il 7 maggio ne abbiamo fatti quest’anno. Li abbiamo fatti sempre dislocati in due aree; abbiamo diviso in due, e c’è stata un’affluenza a dir poco mostruosa, nel senso che tutti dicevano: “andrà a vuoto”, è stata una cosa incredibile di genitori che ci sono stati. (VI\_Rete Orienta Insieme)

Le informazioni fornite cercano per lo più di stare a livello generale e non di entrare nello specifico dell’offerta delle singole scuole; l’obiettivo è quello di informare e stimolare gli studenti a cercare da sé informazioni sullo specifico di quanto li interessa.

Le informazioni che diamo sono sui sistemi formativi, quindi di tipo generale. Al limite parliamo di istituto professionale tecnico e liceale. “Ma se gli studenti devono andare a cercare un’informazione, non gliela dò io, non perché non gliela voglio dare, ma perché a loro volta questi ragazzi devono imparare a cercarla. “Ti interessa una cosa? Cercarla! fa parte del processo di scelta, altrimenti stai qui seduto e aspetti che ...”( BL\_Rete Imparo a scegliere)

### *L’orientamento formativo*

L’orientamento formativo è gestito in due modalità diverse: da una parte vi sono le reti che si avvalgono di esperti e consulenti che propongono training formativi finalizzati alla conoscenza di sé ed alla scelta; dall’altra vi sono le reti che affidano l’orientamento formativo ai docenti (solitamente di lettere) supportandoli con del materiale (come ad esempio i quaderni di orientamento). Nel primo caso si distinguono docenti formati sui temi dell’orientamento che svolgono tale servizio al di fuori della propria scuola, e dall’altro orientatori di professione (appartenenti agli enti di orientamento o ai CFP). Tale attività si rivolge quasi esclusivamente per gli studenti della scuola media, mentre è ridotta nella scuola secondaria di secondo grado. Una rete non interviene in questo ambito in quanto considerato d’obbligo e di pertinenza della singola scuola. Non si accenna mai alla didattica orientativa. Le difficoltà di gestione delle attività proposte dai referenti di progetto ai colleghi delle scuole, è indice di come il tema dell’orientamento sia patrimonio soprattutto dei docenti che hanno un ruolo nella rete.

Io non solo preparo i ragazzi, ma anche i loro genitori a un intervento educativo. E' un intervento educativo che noi iniziamo, portiamo avanti, per loro magari già stimolato alle elementari o alle medie, ma che è continuativo nella vita; spiegando loro che questo momento, poi se ne presenterà un altro se si troveranno a cambiar scuola o aver bisogno si riferiscono al riorientamento, oppure se tutto va bene, come auguriamo a tutti, alla fine del quinto anno per scegliere un lavoro o per scegliere una scuola, un'università. Alcuni ragazzi succede che ci raccontino dopo anni perché si ricordano di avere ricevuto. Quindi non è informativo, è proprio educativo. Però è chiaro che all'interno ci sta anche una base di informazione, dopo si arriva. E dico questo proprio perché si articola all'interno di una serie di attività. (PD\_rete Caccialfuturo).

Un' area particolare dell'orientamento formativo riguarda il ri-orientamento di studenti in stato di disagio. Studenti che non hanno risultati positivi a scuola e che quindi rischiano di allontanarsi. Come dimostrano diverse analisi di settore, l'abbandono e l'insuccesso scolastico sono determinati in parte da scelte poco consapevoli da parte degli studenti, in parte da strategie deboli di accompagnamento nel percorso formativo. L'azione specifica che prevede di intervenire con questi studenti è la n. 4. Qui emerge con chiarezza come l'orientamento abbia acquisito una valenza particolare di "presa in carico" dello studente, intesa come attenzione ai segnali di disagio, analisi delle cause e gestione dell'intervento quale responsabilità della scuola, non più demandato come problema unico dello studente e della sua famiglia. si avvia un processo di ascolto dello studente per individuare la causa del disagio e fare un confronto con la realtà, al fine di fare una scelta matura e responsabile. Con tali destinatari si avviano poi tutte le dimensioni dell'orientamento (informativo, formativo e consulenziale).

Ecco, poi, l'azione 4, quella dedicata all'attività di riorientamento, io direi riorientamento come conclusione, ma c'è un lavoro precedenti, di motivazione o ri-motivazione. E' un prendere in carico lo studente che è in difficoltà nel suo percorso, cercare di capire che tipo di difficoltà ci sono; se i problemi sono legati ad una scelta errata del percorso, viene accompagnato nell'individuazione di un nuovo percorso. Se i problemi sono altri, non so difficoltà nel metodo di studio, difficoltà di carattere personale, bisogno di essere rimotivato, anche sostenuto nell'autostima, nella fiducia nelle proprie possibilità, viene fatto un intervento diverso. Lo spirito dell'azione 4 sostanzialmente è questo: di prendersi in carico lo studente che ha mostrato delle difficoltà e cercare di accompagnarlo, o nella continuazione del percorso che ha già scelto, quindi sostenendolo nel percorso, oppure anche accompagnandolo verso un altro percorso. Quindi è la scuola che mi accompagna verso un'altra scuola, non sono io che lascio la scuola e mi ne cerco una di nuova. E anche questo ha un significato molto forte. E quindi cercare di ridurre sempre di più la libera iniziativa della famiglia che prende contatti con l'altra scuola, all'insaputa del referente. (PD\_rete Caccialfuturo).

È perciò importante favorire nello studente la capacità di progettare il suo tempo; l'assenza di un progetto può indurre ad una de-responsabilizzazione per cui il ragazzo tende a dilazionare le scelte nel tempo. Ogni studente ha personali tempi, modi, forme di sviluppo e apprendimento, preferenze, interessi, modo di strutturare le esperienze e le conoscenze che acquisisce. Un soggetto è incluso nella società se ha mezzi per decifrare la realtà ed avere scambi adeguati con essa; è escluso se non possiede in modo adeguato tali mezzi oppure vi accede il più tardi possibile.

Ecco, il discorso del mini-stage, io l'ho sempre caldeggiato molto, perché i ragazzi, cosa succede, spesso alla fine del primo quadrimestre vedono le valutazioni, vanno in crisi, pensano "Vado via, lascio la scuola", e idealizzano, cioè hanno un'idea di un'altra scuola, magari perché l'amico gli racconta che è in quella scuola, ne sentono parlare però hanno un'idea molto vaga. E' più il bisogno di scappare che non effettivamente una riflessione, una scelta insomma, quella che fanno se non sono guidati. Quindi il fatto di dargli... di parlare con una persona, di verbalizzare il disagio, l'intenzione, l'idea, quindi il dover giustificare anche una decisione di questo tipo, li mette di fronte alla realtà. Cioè si chiedono "ho gli elementi per fare la scelta?" se non ho gli elementi l'insegnante mi aiuta a raccogliarli.

E un altro modo per raccogliere elementi è di fare l'esperienza del mini-stage. E quindi è utilissima, perché loro ritornano, vengono visti di nuovo, e si consolida l'idea oppure l'idea cambia. Tanti dicono "No, mi trovo bene dove mi trovo", magari rivedono alcuni atteggiamenti che hanno, alcune strategie di studio; quindi fare un lavoro diverso. Quindi è un momento importante. In più è un momento nel quale tu dai ascolto a una richiesta, e quindi loro si sentono responsabili anche della decisione che vogliono prendere. Cioè si dà molto in mano anche ai ragazzi la decisione della scelta di cambiare scuola. Cioè lì si dà la responsabilità, che cosa significa cambiare scuola. (PD\_rete Caccialfuturo)

È evidente come tali interventi preventivi abbiamo una incisione molto forte nel ridurre la dispersione scolastica.

### *L'orientamento consulenziale*

L'orientamento consulenziale consiste in colloqui con psicologi ed esperti di orientamento, azione che, per i costi elevati, è rivolta solo agli studenti in difficoltà di scelta per cui resta limitata a pochi casi. Una rete in particolare, indirizza gli studenti anche al CIC (Centri di informazione e consulenza). Probabilmente questa è l'area meno sviluppata dalla rete in quanto i finanziamenti sono limitati rispetto al numero di scuole e attività proposte, per cui le reti scelgono di garantire i servizi di base, indirizzando gli studenti a soluzioni alternative.

La formulazione del consiglio orientativo è un'attività della scuola secondaria di primo grado, seguita con attenzione soprattutto nei casi in cui vi siano dei consulenti che affiancano il referente dell'orientamento ed il consiglio di classe (rete di Padova) nel formulare un profilo dello studente e delle indicazioni di scelta. Varie reti (in particolare Belluno, Vicenza, Rovigo), in collaborazione con le province hanno avviato un sistema di follow up delle scelte degli studenti, confrontando le informazioni sul loro percorso scolastico con il consiglio orientativo, utilizzando a tal fine i dati raccolti dall'Anagrafe regionale per l'obbligo formativo (Arof). In tal modo è possibile per la rete verificare anche gli esiti dell'attività di orientamento (in questo caso per gli studenti della scuola media) confrontando la coerenza del consiglio orientativo con le scelte fatte dagli studenti ed i loro risultati in termini di promozioni, bocciature o passaggi.

### *Strumenti e materiali*

I materiali utilizzati nelle attività di rete sono numerosi così come il numero delle azioni. Si tratta di materiali con finalità di informative come volantini, brochure; materiali di formazione professionale e di utilizzo didattico (materiali del progetto Orientaveneto, linee guida, materiali e ricerche riguardanti l'orientamento; supporti per la gestione dell'attività didattica (cd rom, quaderni dell'orientamento, tracce per colloqui, kit a uso esclusivo degli operatori); materiali di raccordo tra scuole come le schede unificate tra i diversi gradi scolastici per i passaggi; materiali di documentazione e rendicontazione dell'esperienza (pubblicazioni, schede di raccolta dati sui partecipanti studenti e genitori). Tali materiali sono il frutto della condivisione delle buone pratiche agite dai partner. Il primo passo che la rete fa quando è necessario avviare una nuova azione o modificarla, è quello di cercare se tra i suoi membri vi sono delle buone pratiche sull'argomento. Lo strumento viene quindi vagliato dal gruppo, eventualmente modificato, per diventare così patrimonio di tutta la rete, veicolato a tutte le scuole tramite gli incontri di rete e il ruolo dei referenti di progetto.

In pratica dove vediamo che c'è una buona pratica, che funziona, abbiamo recepito i materiali che sono stati prodotti per poi metterli a disposizione di tutti, se te li danno. Diventa patrimonio di tutti, quindi tutti usano lo stesso documento. Abbiamo preparato insieme dei pacchetti utili allo scopo e questi li usano tutti, così facendo garantisci uno standard minimo di prestazione.... Ognuno ha la sua esperienza e la condivide con il gruppo

visionando il documento, se al gruppo va bene si recepisce, magari può essere modificato, integrato, rimane la paternità e diventa patrimonio di tutti. (VI\_Rete Orienta Insieme).

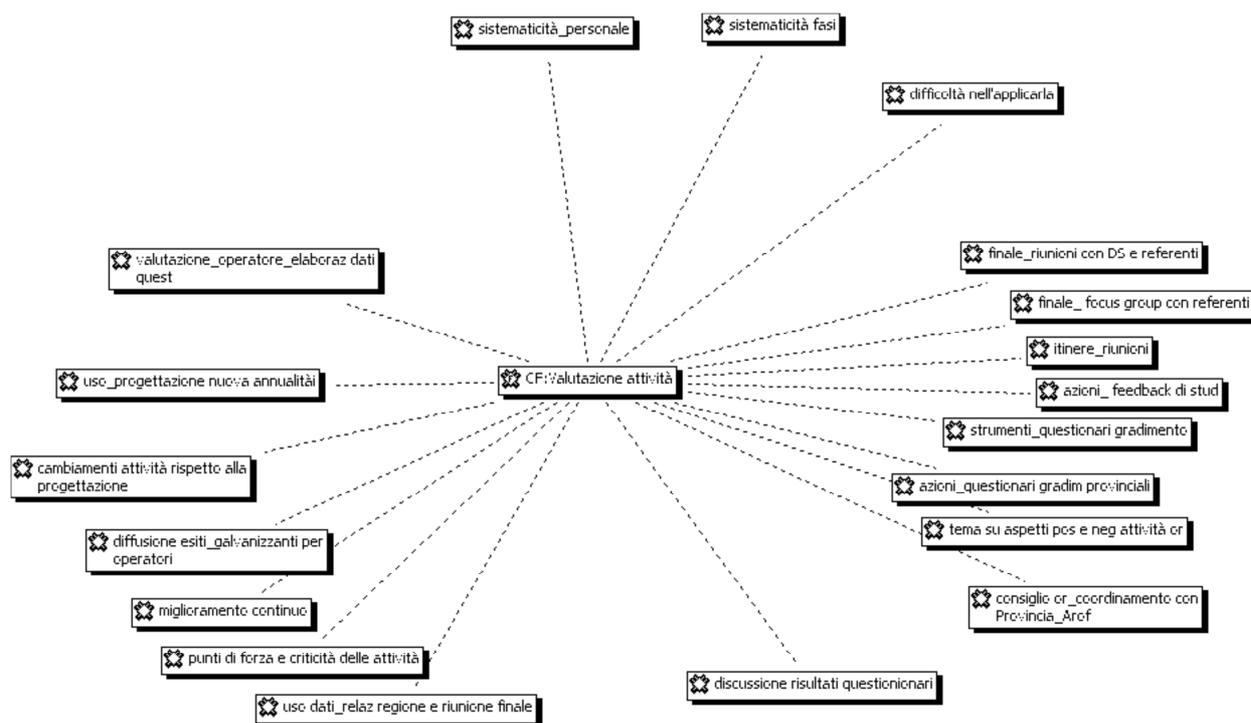
Allora noi abbiamo un patrimonio della rete, che ho in un file, e che avevo mandato all'inizio con degli strumenti, quali: uno schema di intervista, uno schema di bilancio. Abbiamo comunque degli strumenti che attenzione vengono dati già dalla nostra direzione di Enaip, quindi noi abbiamo una nostra direzione che è a Padova che studia eventuali strumenti per i vari progetti che noi quali metodologie unanimi di lavoro (RO\_rete Orientarsi nel Delta)

Tali materiali sono quindi il risultato della sedimentazione degli strumenti utilizzati nel corso degli anni, tarati all'interno delle singole scuole che li utilizzano e li integrano a seconda delle loro necessità. Questo patrimonio esplicita la cultura professionale presente nelle singole reti e rende evidenti le diverse ricchezze culturali che contraddistinguono le varie esperienze.

### *La valutazione delle attività di orientamento*

Anticipiamo la presentazione di questa Code-family con una mappa concettuale che ne evidenzia i nodi.

**Figura 5. 1:** *La valutazione delle attività di orientamento*



Partendo dall'alto della mappa, si può vedere come la valutazione attuata nelle reti è prima di tutto sistematica; essa viene gestita dal coordinatore di rete che dà le indicazioni ed attua le verifiche affinché venga applicata a tutte le fasi del progetto. Vi sono due modalità utilizzate, di cui la prima è sempre presente mentre la seconda con livelli molto differenziati tra reti. La prima modalità si attua attraverso la raccolta dei feedback che il coordinatore chiede e riceve dai referenti di progetto delle singole scuole e dai consulenti. Il coordinatore verifica il buon esito delle attività attraverso un contatto telefonico o faccia a faccia con i referenti e i consulenti che le hanno attuate; solitamente sia all'avvio dell'attività, per sapere se l'organizzazione è completa,

sia alla conclusione per avere un riscontro su quanto svolto. La seconda modalità è data dall'utilizzo dei questionari di gradimento fatti compilare da studenti e genitori al termine delle attività soprattutto di informazione e formazione (in particolare nelle azioni 1 e 2). L'uso seppur diffuso non porta in tutte le reti all'elaborazione dei dati e alla loro diffusione. Alcuni coordinatori (Vicenza e Venezia) dedicano molto tempo alla valutazione, raccogliendo i questionari elaborati e procedendo all'analisi dei dati che poi vengono presentati nelle riunioni di rete e negli incontri con i genitori. La diffusione dei dati elaborati sulle attività realizzate e dai questionari a tutte le scuole partner (quindi a tutti i DS, docenti, segreterie amministrative) ha la funzione di "galvanizzare" (termine usato da un coordinatore di rete) tutti gli operatori del progetto, nei vari ruoli svolti, nel senso che venire a conoscenza delle valutazioni positive espresse da studenti e genitori, sostiene e dà senso all'impegno speso, mentre l'esplicitazione dei punti di criticità motiva al cambiamento. L'applicazione sistematica della valutazione richiede una forte convinzione del coordinatore che si scontra con varie resistenze da parte dei docenti. La sua applicazione e comprensione diventa normalità solo dopo anni di tentativi gradualmente, ma tenaci.

Una ulteriore modalità di valutazione è data dalla raccolta dei feedback (in aula o durante le attività) provenienti dagli studenti da parte dei referenti di progetto, che poi riferiscono al coordinatore e alla rete.

La provincia di Belluno ha strutturato dei questionari di valutazione per le varie azioni, che vengono applicati da tutte le reti, così da poter comparare i dati. Tentativi simili si stanno attuando anche in altre province, come Vicenza.

#### **5.3.4 L'analisi del nucleo tematico "organizzazione a rete"**

La macro area o super famiglia "organizzazione a rete" è composta da vari code family come abbiamo visto nella tabella n.1. Le reti sono state intese nei progetti con valenze plurime: come metodo di lavoro, come scopo del progetto stesso (costruire e rinforzare reti), come logica di intervento. Per la sua complessità è l'area con il maggior numero di codici da analizzare. Di seguito l'elenco nell'ordine di presentazione: storia della rete, la struttura di governance, la funzione della rete, la cultura di rete, il ruolo svolto dal capofila, la figura del coordinatore (capacità, principi, caratteristiche, compiti, esperienze precedenti, formazione), la progettazione delle attività, le risorse, i costi ed i benefici della rete, il sistema di orientamento.

##### *Storia della rete*

Nelle interviste è stato dato ampio spazio all'approfondimento sia degli eventi che hanno portato alla costituzione della rete, ma anche alle condizioni di contesto che hanno favorito l'avvio di tale esperienza. Era importante infatti comprendere se gli attori in rete avevano già avuto l'opportunità di conoscersi e di lavorare insieme e qual era quindi l'idea iniziale sul concetto di orientamento. Comprendere il contesto in cui erano inserite le scuole prima dell'emanazione della direttiva regionale di avvio dei progetti (anno 2001), ha consentito di individuare precedenti esperienze consolidate di azioni di collaborazione o di esperienze condivise nell'ambito dell'orientamento, analizzando così non solo la dimensione dello sviluppo organizzativo ma anche quella di sviluppo locale. I casi di studio si distinguono in due gruppi: da un parte le reti che potremmo chiamare "esperte" e dall'altra le reti cosiddette "inesperte". Nel

primo caso si tratta di reti (reti di Belluno, Treviso e Vicenza) in cui il contesto territoriale all'avvio della direttiva era già molto fecondo di iniziative ed occasioni di incontro tra i futuri partner, che in qualche modo avevano già acquisito nelle loro strategie di lavoro la partnership. In modo particolare a Vicenza già da alcuni anni era attiva in città una rete tra le scuole secondarie di primo e secondo grado, per continuità formativa, in cui i docenti erano già abituati al lavoro di gruppo con colleghi di altre scuole. Mentre a Belluno e Treviso una funzione di rilievo era stata svolta dalle attività promosse dai distretti scolastici in tema di orientamento. In entrambe le province di Belluno e Treviso le attività proposte dai distretti, principalmente rivolte all'orientamento informativo e svolte all'esterno delle scuole (in occasione di "saloni dell'orientamento"), avevano creato le basi della cultura dell'orientamento e del lavoro di rete, in quanto promuovevano eventi a livello zonale in cui erano coinvolte molte scuole i cui docenti avevano avuto opportunità di conoscersi attivando reti informali. Sia nella rete di Treviso(Castelfranco) sia in quella di Belluno (Feltre) si realizzavano da anni una sorta di Expò Scuola, che poi è stato ereditato dalle reti.

Quindi là già aveva costituito una sorta di prerequisito, preconditione.. e questo aveva fatto sì, almeno per quello che possiamo dire noi, che si stabilissero delle buone relazioni tra gli istituti superiori che partecipavano e le scuole medie che fruivano di questa cosa (TV\_Rete Orione)

L'orientamento era quindi già sentito come un tema importante per la scuola, la cui realizzazione richiedeva struttura e organizzazione. A Treviso era attivo da anni anche un concorso per studenti della terza media, in cui venivano premiati i temi più belli in merito al come avevo fatto la loro scelta scolastica/professionale, i più meritevoli venivano premiati, nell'ambito di una cerimonia, con premi in denaro o libri.

A Belluno ha inoltre influito l'esperienza di una rete provinciale su un progetto Equal che ha favorito la conoscenza e la collaborazione tra i vari soggetti, pubblici e privati, in tema di inserimento lavorativo, rafforzando la consapevolezza della interdipendenza tra tutti gli attori del territorio.

Un fattore comunque da non sottovalutare è l'ampiezza del territorio: per gli attori delle reti cittadine, soprattutto se città piccole come Belluno, è facile aver avuto occasione di precedenti incontri, mentre nelle reti collocate in territori ampi (come le reti di Venezia e Rovigo) risulta molto più problematica la partecipazione ad eventi lontani dalle scuole.

È facile quindi distinguere invece le reti "inesperte"; reti nate a seguito della Direttiva regionale (reti di Padova, Venezia, Verona e Rovigo), in un contesto che non aveva promosso in precedenza significative esperienze di collaborazione tra scuole e sui temi dell'orientamento. In queste reti, come nelle precedenti, l'aggregazione tra i partner avviene grazie all'azione di una figura carismatica del territorio, solitamente un docente o un preside sensibile al tema dell'orientamento, che è riuscito a formalizzare un partenariato ed una idea progettuale condivisa.

### *Il governo della rete*

Il governo della rete è attuato attraverso le strutture di governo, che rappresentano determinate forme di coordinamento e direzione volte all'integrazione dei soggetti ed alla realizzazione delle sinergie funzionali all'erogazione del servizio. La struttura di governo delle

reti è stata analizzata distinguendo la dimensione politica, che definisce obiettivi ed ha una funzione di pianificazione e controllo, e la dimensione tecnica, ovvero il sistema di coordinamento a supporto dell'integrazione dei compiti per il conseguimento dei risultati concordati<sup>77</sup>.

Gli organi di governo stabiliscono gli indirizzi generali delle attività, verificano l'attuazione delle azioni previste, i costi previsti e reali, i risultati ed hanno funzioni di definizione delle linee e dei criteri di progettazione, programmazione, coordinamento, verifica ed effettuano la valutazione delle azioni realizzate.

Gli organi di livello tecnico integrano le varie azioni, monitorano l'andamento della realizzazione del progetto, attuano strategie e procedure omogenee.

Un elemento distintivo tra le reti è la partecipazione dei dirigenti scolastici, quale elemento che le distingue fin dalla loro nascita, nel senso che le reti che fin dall'inizio sono state proposte da dirigenti scolastici e supportate da questi, hanno al loro interno un organismo specifico e la partecipazione è buona (rete di Treviso, Vicenza, Padova, Verona, Rovigo). Nelle reti nate da proposte supportate soprattutto dai docenti, in ambienti in cui i dirigenti scolastici non dimostravano particolare interesse al tema dell'orientamento (Belluno, Venezia) vi è una partecipazione assai ridotta dei DS.

Altro aspetto importante è sicuramente la frequenza degli incontri. Se da una parte gli organi politici si incontrano in fase di progettazione e poi di avvio del progetto

---

<sup>77</sup> Padula G. (2002), *Reti di imprese e apprendimento*, Egea, Milano, p. 54

*Tabella 5.2: Organi di rete per ogni progetto*

<b>PROV/ PROGETTO</b>	<b>LIVELLO DI GOVERNO (funzione di pianificazione e controllo)</b>	<b>LIVELLO TECNICO (funzione operativa)</b>
TV Rete Orione	<b>Assemblea di rete</b> Composta dai dirigenti delle varie istituzioni/enti e il coordinatore di rete Si riunisce 2 o 3 volte in un anno	<b>Comitato di coordinamento</b> Composto dai coordinatori dei gruppi di lavoro per azione Circa 1 incontro al mese
	<b>Consiglio direttivo</b> Rappresentanza dell'assemblea di rete (un numero ridotto di DS) più il coordinatore di rete	<b>Assemblea dei referenti di orientamento</b> Composta da tutti i referenti di progetto delle scuole in rete Si riunisce 2 o 3 volte in un anno
		<b>Gruppi di lavoro (team) per azione</b> Sono composti da docenti e/o operatori che progettano, realizzano e verificano ogni singola azione
VE Rete Orientamento e territorio	<b>Assemblea dei partecipanti</b> Composta dai referenti di progetto delle scuole, qualche DS	<b>Comitato di rete</b> Composta da coordinatore di rete e docenti coordinatori delle azioni
		<b>Gruppi di lavoro</b> Sono composti da docenti e/o operatori che progettano, realizzano e verificano ogni singola azione
BL Rete Imparo a scegliere	<b>Assemblea di rete</b> Coordinatore di rete e referenti di progetto delle scuole/enti (ridotta partecipazione dei DS)	<b>Gruppo di lavoro scuole medie</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di I grado <b>Gruppo di lavoro scuole superiori</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di II grado <b>Riunioni con referenti amministrativi delle scuole</b>
VI Rete Orienta Insieme	<b>Riunioni generali</b> Composte da DS, referenti di progetto di enti e scuole, coordinatore di rete <b>Riunioni DS</b> Composte da DS e coordinatore di rete	<b>Gruppo di lavoro scuole medie</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di I grado <b>Gruppo di lavoro scuole superiori</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di II grado
VR Rete A.T.O.F.	<b>Gruppo generale</b> Coordinatore di rete, DS e referenti di progetto delle scuole/enti Si riunisce 2 volte in un anno	<b>Gruppo di lavoro scuole medie</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di I grado <b>Gruppo di lavoro scuole superiori</b> Referenti di progetto delle scuole secondarie di II grado
RO Rete Orientarsi nel Delta	<b>Gruppo dei Dirigenti Scolastici e dei Rappresentanti degli altri Enti Partner</b> Si riunisce 3 volte in un anno	<b>Gruppo Referenti</b> Referenti di progetto delle scuole/enti partner Si riunisce circa 6 volte in un anno

PD Rete Caccialfuturo	<b>Tavolo di lavoro interistituzionale</b> Composto da DS, referenti di progetto di scuole/enti, coordinatore di rete	<b>Gruppi di coordinamento per tipologia di azioni</b> Sono composti da docenti e/o operatori che progettano, realizzano e verificano ogni singola azione
--------------------------	--	--

### *Ruolo del capofila e del coordinatore di rete*

Il partner capofila assume un ruolo molto importante ed altrettanto oneroso in termini di impegno e risorse da investire. Solitamente il coordinatore di rete appartiene all'ente capofila, ma non è obbligatorio. Nella rete di Padova, ad esempio, il capofila gestisce gli aspetti burocratici e amministrativi e affida il coordinamento ad un ente partner esperto in orientamento.

Dalle interviste è emerso come le funzioni del capofila siano varie. Al primo posto viene riconosciuta una *funzione di gestione delle relazioni e della comunicazione*, quale collante fondamentale per la rete.

Diciamo che come sempre se dietro a qualunque lavoro c'è un lavoro anche di relazione da parte di chi gestisce, le cose funzionano meglio. Perché altrimenti si torna ai progetti dove ci si divide la torta ..

... le relazioni e le comunicazioni che poi sono quelle che consentono la rete.

...Lavoro di relazione significa che a livello ufficiale ci sono delle riunioni fisse, bimestrali. Prima e dopo queste riunioni, praticamente quotidianamente c'è un contatto telefonico, via mail, con il referente della scuola, con gli operatori, con il referente quello che fa da tramite con magari colleghi che sono stati presenti o saranno presenti alle attività ma non sono i referenti del progetto, per far conoscere l'attività. Significa che se una scuola è nuova o se "è vecchia" ma cambia referente, il referente è nuovo, ci si muove e si va, si creano i contatti.. (VR\_rete ATOF)

Vi è poi una funzione di *gestione amministrativa* in vista della rendicontazione. Questo ruolo, svolto solitamente dalla segreteria amministrativa, richiede un controllo continuo sulla documentazione inviata ai partner e che poi dovrà essere inoltrata alla Regione. Una mancata o non corretta compilazione dei documenti porta a delle decurtazioni del budget, per cui questa competenza è di sicuro rilievo per garantire la prosecuzione della rete, anche se, soprattutto nei primi anni di avvio, la gestione burocratica di questi progetti ha richiesto un grande sforzo da parte delle scuole che non erano abituate a tale richiesta di documentare con precisione tutte le attività. Il capofila compila inoltre la relazione finale per la Regione del Veneto, come documento di sintesi di quanto realizzato durante il progetto. Quindi il capofila svolge un ruolo di "tramite" tra regione e rete.

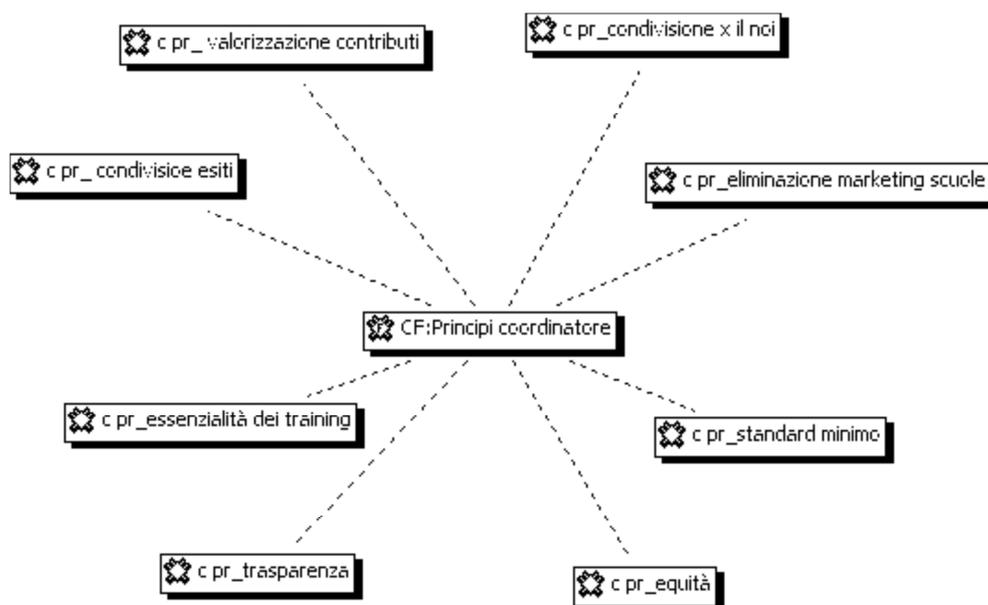
Un fattore di rilievo nella gestione della rete è la disponibilità logistica della sede del capofila per le riunioni della rete. Solitamente le sedi sono strutture ben attrezzate per spazi e strumentazioni, ma soprattutto con orari di apertura che coprono l'intera giornata, consentendo ai docenti di incontrare facilmente il coordinatore, anche in modo informale.

La figura sicuramente di maggior rilievo nella conduzione della rete è il coordinatore. Questa figura, che potremmo chiamare il manager della rete (vedi par 4.1.2.6), ha un ruolo fondamentale nel favorire lo sviluppo del senso di appartenenza, nell'attivare la partecipazione, l'impegno attivo e l'alleanza nell'azione di tutti i membri. Ruolo che viene svolto da solo oppure con dei collaboratori appartenenti allo stesso ente capofila. La descrizione di questa figura è stata fatta rispetto alle seguenti dimensioni emerse dalle loro narrazioni: esperienze precedenti, formazione, principi, compiti, capacità, caratteristiche.

Indagando la storia della rete sono emerse anche informazioni relative alle esperienze pregresse dei coordinatori rispetto al tema dell'orientamento e del networking che si collegano alla formazione (formale e non formale) sugli stessi temi. La formazione specifica sui temi dell'orientamento è un requisito presente nei coordinatori di sei reti su sette. I coordinatori hanno svolto master e/o corso di perfezionamento sull'orientamento mantenendosi costantemente aggiornati e investendo anche personalmente nella propria formazione. Ciò indica un interesse molto elevato sul tema dell'orientamento. Questa formazione già presente o almeno iniziata, all'avvio delle reti territoriali nel 2001, è diventato un fattore che ha permesso ai coordinatori di dare un contributo specifico nella definizione delle finalità della rete, degli obiettivi, delle attività. La formazione invece di tipo informale ha comunque un ruolo importante in quanto si esplica in termini di precedenti esperienze di avvio e gestione di reti di orientamento (reti di Vicenza), gestione di gruppi di lavoro, piuttosto che ruoli di orientatori (reti di Verona, Padova, Rovigo) piuttosto che di funzione utilizzata contro la dispersione scolastica; senza dimenticare l'appartenenza ad un territorio già molto attivo sui temi dell'orientamento (reti di Treviso e Belluno).

I principi emersi dalla narrazione della storia della rete e dello svolgimento delle sue attività sono schematicamente riportati nella figura seguente.

*Figura 5.2: Principi coordinatore*



Un principio evidenziato in modo molto chiaro in particolare da due coordinatori (reti di Vicenza e Belluno) è il lavorare per “costruire il Noi”, del senso di una definizione delle scelte, una condivisione dei problemi quanto della costruzione di materiali, che alla fine risultino come elaborazione condivisa da tutti, quindi “noi”, quindi un “fare insieme”. Questo comporta che il coordinatore, in questo caso anche esperto di orientamento, accetti la visione diversa del gruppo e la accompagni, apportando solo piccoli contributi un po’ alla volta, facendo fare piccoli passi a tutto il gruppo ed assumendo un ruolo di formatore paziente e fiducioso.

Perché il problema è quello; cioè, se tu hai anche un prodotto che hai fatto tu e che ritieni di buona qualità, devi rischiare di buttarlo alle ortiche perché è più importante che sia condiviso e fare quindi poco, piuttosto che avere

questo disegno gigantesco che altrimenti finisce nel nulla. Il problema è quello. Io credo moltissimo nel concetto di condivisione; ti dico, alcune cose gliene parlo, glielo dico onestamente, però sono talmente rivisitate, talmente rivalutate, talmente discusse, che dopo dicono “noi abbiamo fatto..” E’ il noi che entra in gioco, non io o tu. E mi pare che sia molto importante nella logica della rete fare questa cosa: d’altro canto è importate in qualsiasi gruppo di lavoro che ci sia il “noi”, in qualsiasi ufficio ci deve essere il noi. Quando ero a capo dell’ufficio nessuno mi diceva “tu”, era “noi”; era l’ufficio che diventava.. perché è fondante. E questo crea coesione; io credo che sia questa la forza. (VI\_ Rete Orienta Insieme)

Adesso che i colleghi stanno partecipando a corsi di formazione sull’orientamento, ammettono di aver sostenuto nel passato una visione dell’orientamento errata. Quando dicevo certe cose. Ma io all’epoca accettavo lo stesso perché era : “Faccio quello che voglio io da solo o facciamo cose impure tutti insieme?” ho preferito tenere questo gruppo e dire :”Va bene! Ma noi vogliamo fare questo. Va bene, non è orientamento però c’è, ti ricordo che l’orientamento sarebbe questo, capito, cioè !Almeno fate questo, cercate di fare questo! Magari non fate questo, ma cercate di fare questa cosa qua..( BL\_Rete Imparo a scegliere)

Altro principio importante è emerso essere l’uguaglianza di tutti i partner, per cui dare il pieno rispetto (siano essi licei piuttosto che CFP o altri enti), valorizzandoli in base a quanto partecipano e danno alla rete.

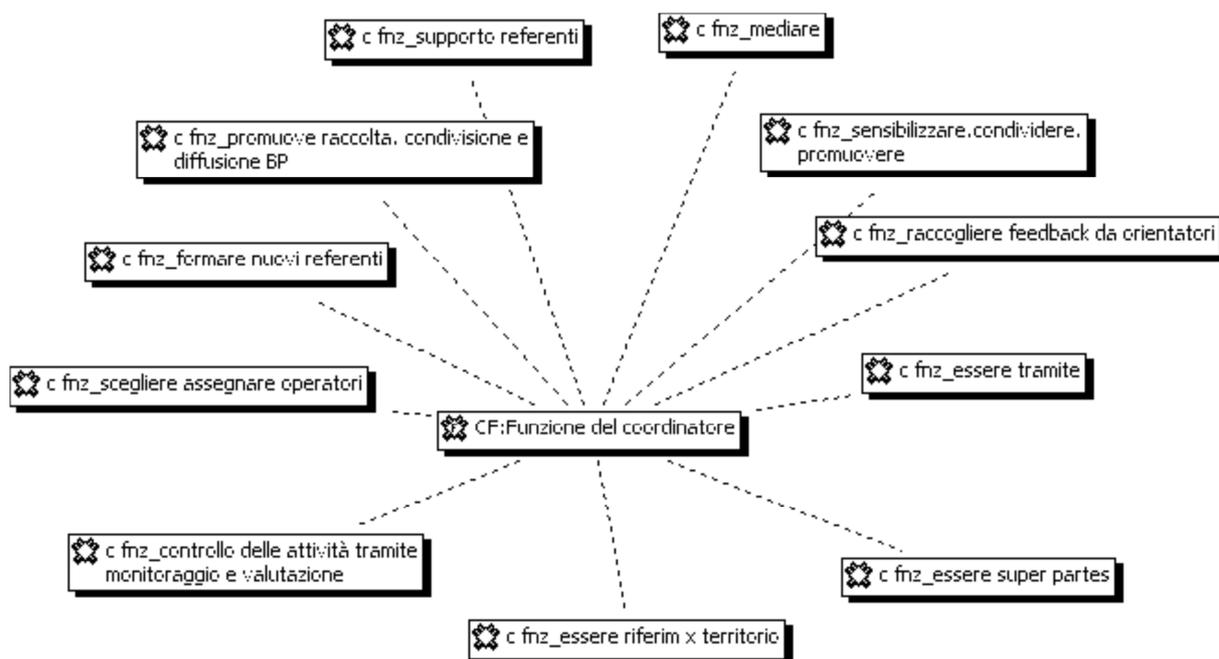
I coordinatori inoltre sono molto determinati nel voler dare la massima trasparenza a tutto quello che viene deciso, ciò significa in particolare verbalizzare le riunioni per poter aggiornare eventuali partner assenti e creare una documentazione storica di quanto avvenuto nel tempo. A ciò si lega anche il principio di voler lasciar traccia delle attività, nel senso che tutte le attività della rete, avendo al centro lo studente, garantiscono la possibilità ai vari stakeholder (docenti o altri consulenti) di poter accedere, chiedendo, alla documentazione elaborata ad esempio dopo i colloqui.

Principio dei coordinatori è inoltre quello di garantire nella rete il raggiungimento di uno standard minimo di qualità per le attività realizzate in ogni scuola. In merito all’orientamento informativo vengono affermati due principi: l’equità e il rifiuto de marketing delle scuole. La prima sta ad indicare che la presentazione dell’offerta formativa deve tenere nel giusto peso tutte le scuole della rete ma soprattutto nell’interesse dello studente, per cui dare informazioni strutturate e chiare. Inoltre non utilizzare le opportunità offerte dalla rete per promuovere la propria scuola.

### *Funzioni del coordinatore*

Dalla narrazione dell’agire operativo del coordinatore all’interno della rete, sono emerse le funzioni principali che si trova a compiere, sinteticamente presentate nelle seguente figura.

**Figura 5.3: Funzione del coordinatore**



Il ruolo del coordinatore è quello di sensibilizzare i partner sull'orientamento, condividere conoscenze e materiali e promuovere le azioni di orientamento. Tale funzione richiede di essere “super partes” cioè al di sopra delle parti, senza avere interessi particolari, svolgendo il proprio ruolo in modo imparziale ed obiettivo. Deve quindi continuamente mediare, nel senso di far dialogare soggetti diversi, per raggiungere un accordo negli interventi da attuare. Altra funzione fondamentale è la raccolta, condivisione e diffusione delle buone pratiche, che vengono prima identificate all'interno del partenariato per poi essere rielaborate e diventare patrimonio di tutta la rete, che utilizza così strumenti e materiali uniformi, sia nella documentazione burocratica (ad esempio per i passaggi) che nelle attività di orientamento. Il coordinatore inoltre monitora e valuta le attività, attraverso i questionari compilato dagli studenti ma anche attraverso il continuo scambio con i consulenti orientatori, ai quali chiede feedback sulle attività realizzate. Il coordinatore è anche di supporto ai referenti di progetto nel momento in cui ci sono difficoltà con il dirigente in merito alle attività della rete. L'esperienza dei coordinatori all'interno della propria rete è pluriennale; solo in una rete è rimasta sempre la stessa persona, mentre nelle altre reti nell'arco del decennio di presenza della singola rete, si sono alternati dai due ai tre coordinatori. Il coordinatore sceglie solitamente quali consulenti indirizzare nelle diverse scuole, conoscendo caratteristiche degli uni ed esigenze delle altre, per garantire una collaborazione soddisfacente.

I compiti principali del coordinatore sono:

- avviare le attività: il coordinatore dà comunicazione dell'avvio formale delle azioni in regione, avvisa i referenti e sollecita risposte se non vi è riscontro, invia i materiali necessari alla gestione dell'attività;
- pianificare aspetti economici e attività: decide con i DS la distribuzione del budget e con tutta la rete definisce le date delle attività, coordinando i calendari tra tutte le scuole;

- verbalizzazione: il coordinatore invia materiali aggiornati a tutta la rete e i verbali delle riunioni, così che resti traccia delle decisioni prese e ne sia informato anche chi era assente

Altre caratteristiche che contraddistinguono i coordinatori intervistati sono: la capacità di problem solving, di definizione di un problema, ricerca e raccolta di informazioni e proposta di soluzioni efficaci; rispettare e valorizzare il punto di vista altrui; attivare la partecipazione di tutti i membri; innovare, cioè osare proporre nuove idee senza però imporle; stimolare continuamente occasioni di riflessività sulle attività svolte attraverso riunioni in cui valutare aspetti di forza e criticità delle azioni svolte nel tentativo di proporre continui miglioramenti; nonché discutendo i dati forniti dagli strumenti di valutazione. Un aspetto che distingue soprattutto i coordinatori con una formazione specifica sull'orientamento, è quello di “combattere” affinché nella rete vi sia un approccio all'orientamento di tipo formativo-educativo e non esclusivamente informativo.

### *Cultura di rete*

La rete viene vista come “rete-organismo” in cui ogni membro è parte di un organismo. La rete è riconosciuta come un soggetto competente che trova risposte ai problemi del territorio sui temi dell'orientamento. Nelle reti in cui i DS hanno un ruolo ben definito, è stato evidenziato anche come si sia dimostrato il loro senso di appartenenza, che si manifesta come riconoscimento della rete quale soggetto terzo chiamato a dare risposte al territorio

C'è anche un altro dato secondo me abbastanza interessante,.. mi viene in mente che alcuni dirigenti hanno proprio.. sentono come dire l'appartenenza alla rete Orione perché negli anni passati sono successi dei casi, oppure anche recentemente con la certificazione dell'obbligo..la certificazione all'uscita della terza media e talvolta sono i dirigenti stessi che dicono “Ma noi siamo la rete Orione, dobbiamo fare qualcosa? ma la rete che cosa fa? Ma non ci possiamo muovere? - cioè c'è questo senso di appartenenza. Credo che sia, al di là di tutto, questo sentimento che poi legittima tutte le attività. (TV\_Rete Orione)

Alcuni dei principi che distinguono la cultura delle reti di orientamento riguardano: il fatto che le scuole sono libere di scegliere quali attività svolgere; agiscono in un quadro di principi condivisi e ciò vale in particolare per la rete di Treviso che ha steso una carta dei valori. Altro principio è l'equità delle informazioni sull'offerta formativa che vengono proposte negli incontri con studenti e genitori.

E quindi si è cambiato anche negli anni rispetto proprio alle serate... io mi ricordo che all'inizio venivano queste scuole dove.. volantini a tutto spiano, etc., poi negli anni si è cercato di regolare, in alcune scuole dove magari c'è il referente che riesce ad organizzare bene la serata, si contingentano i tempi..... (TV\_Rete Orione)

Le funzioni che i coordinatori hanno riconosciuto alla rete sono indicate nella figura successiva (Fig. n .5.4 ) e riguardano i seguenti aspetti:

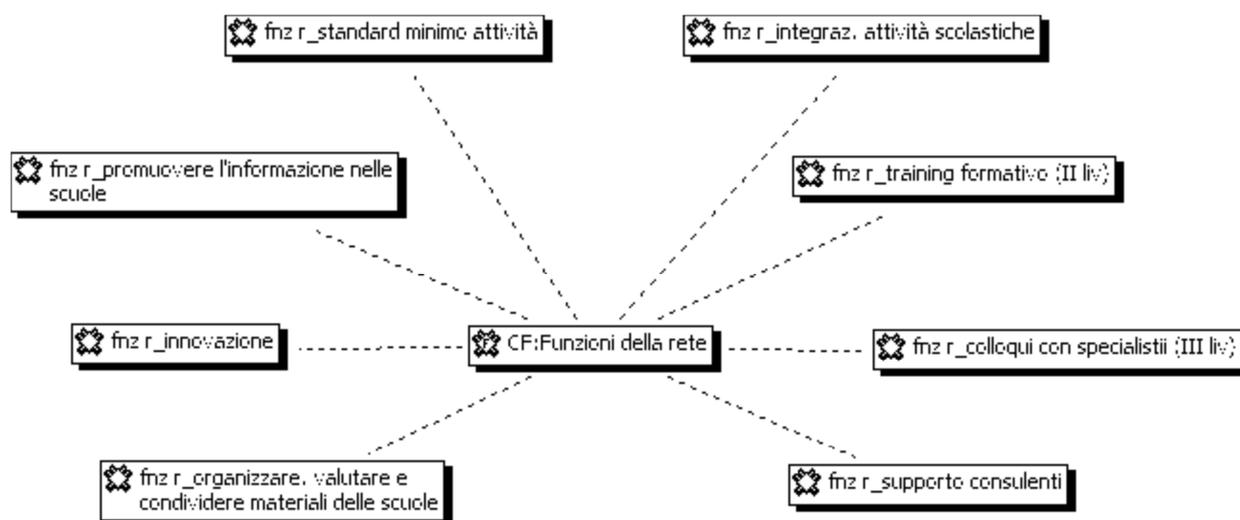
- *integrare le attività di orientamento svolte nelle scuole*: la rete non si sovrappone a quanto la singola scuola svolge per l'orientamento, bensì integra con attività che non potrebbe organizzare facilmente da sola, come le scuole aperte, i mini stage, i passaggi, ecc. La rete quindi amplia l'offerta del servizio di orientamento di orientamento per gli studenti ed i genitori.

Questo è un progetto che va ad integrarsi con quello che la scuola già fa e gli insegnanti già fanno. Non è risolutivo dell'orientamento, per nessuna tipologia, né per le medie, né per le superiori, né per il riorientamento al biennio ok..noi abbiamo un valore nell'affiancare quello che quotidianamente gli insegnanti già fanno. Non di soluzione magica di problematica. (VR\_rete ATOF)

- *garantire uno standard minimo delle attività*: gli strumenti e le procedure proposti dalla rete consentono di garantire un livello di qualità base tra i partner della rete.

Io so che qualsiasi servizio ore che viene della rete ne erogato nell'ambito della rete ha uno standard minimo, quindi garantisco allo studente della scuola media uno standard minimo, garantisco un percorso personalizzato con uno standard minimo, lo stesso nei passaggi. Questo uniforma l'approccio che possono avere le scuole. (VI\_ Rete Orienta Insieme)

**Figura 5.4: Funzioni della rete**



- offre interventi di *orientamento formativo quali i training*, cioè attività di gruppo gestite da un docente esperto di orientamento o da un consulente, in cui si lavora sul sé e sulla definizione di un progetto formativo o professionale. Rispetto al modello olistico a quattro livelli proposta da Van Esbroeck (par. 1.3.6.1) qui ci collochiamo al II livello, in tal senso la rete offre la possibilità di attivare al suo interno un sistema di orientamento grazie all'intervento di docenti esperti o consulenti. Va ricordato che al II livello appartengono anche gli interventi informativi per genitori e studenti gestiti da docenti ed attori territoriali super partes individuati dalla rete;
- per gli studenti che presentano difficoltà nella scelta, si attiva l'*intervento di psicologi* esperti di orientamento esterni alla scuola; spesso si tratta della collaborazione dello psicologo che lavora nei CFP o esperti individuati ad hoc. Questo rappresenta il terzo livello del modello di Van Esbroeck;
- altra funzione della rete è quella di favorire il *supporto dei consulenti a docenti e genitori*, nel senso che vi può essere un circolo virtuoso tra il consulente che parla con studenti e genitori e poi si coordina con il referente di orientamento della scuola al fine di consolidare il lavoro da lui svolto con quello dei docenti;
- come già accennato in precedente, la rete ha la funzione di garantire uno *standard minimo* delle attività di orientamento in tutte le scuole. Questo è garantito anche dall'applicazione degli strumenti di valutazione e dall'analisi dei dati che permette di individuare il livello di soddisfazione di genitori e studenti e di migliorare l'offerta;
- la rete *promuove l'informazione nelle scuole*, nel senso che i materiali preparati (es. relativi ai nuovi cicli) come anche i seminari in-formativi per studenti e genitori, rappresentano occasioni di aggiornamento per il personale scolastico abbiamo preparato

delle slide sul riordino dei cicli e le abbiamo divulgate a tutte le scuole, perché la rete ha anche una funzione di far sì che tutte le scuole siano in sintonia con quello che è l'andamento;

- il confronto che si attua nel networking stimola la scuola ad innovare e a realizzare la propria autonomia, essendo proattive;

Rispetto a questo noi avevamo individuato come possibile attività della rete la predisposizione, organizzazione, valutazione di materiali, di buone pratiche, a livello collegiale e la restituzione alle scuole quindi alla fine soltanto un lavoro di supporto e di coordinamento per le scuole. Cioè siccome questo lavoro le scuole medie lo devono fare, siccome spesso il referente all'orientamento organizza dei materiali e magari li dà ai colleghi.. perché non farlo tutti insieme all'interno della rete, mettiamo insieme dei materiali, magari ci prepariamo dei pacchetti (kit) e poi li diamo ad ogni scuola e ogni scuola decide se usare questi, i suoi, entrambi, etc. questo è il lavoro che è stato fatto quindi non intervento diretto ma un intervento di supporto al docente che fa l'intervento diretto. (TV\_Rete Orione)

### *Costi e benefici della rete*

Il lavoro delle reti di orientamento finanziate dalla Regione del Veneto richiedono la gestione di una notevole mole di dati da predisporre per la regione

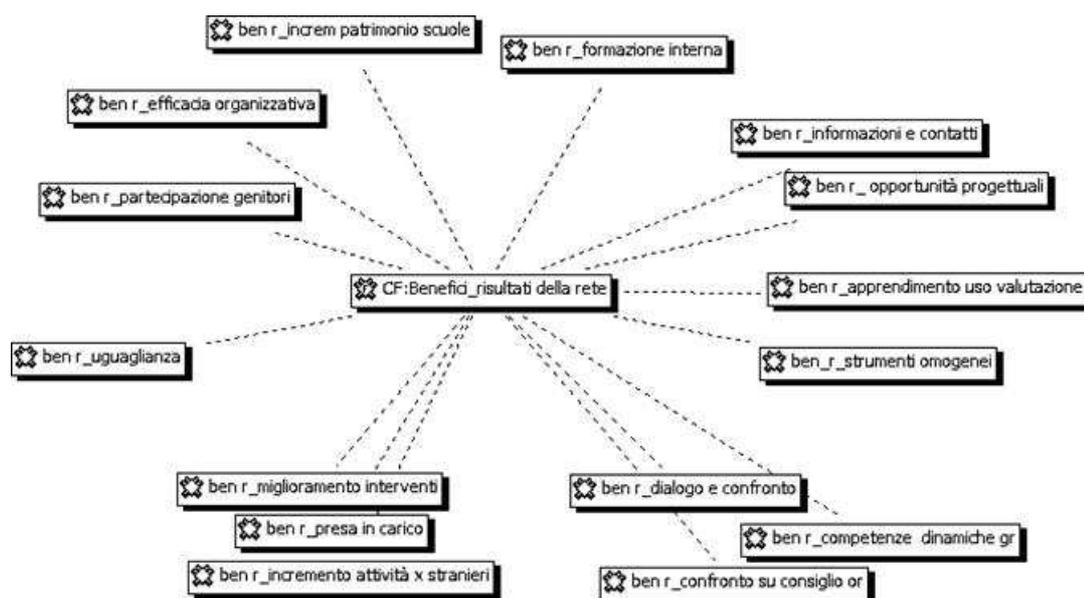
Il lavoro delle reti di orientamento finanziate dalla Regione del Veneto richiedono la gestione di una notevole mole di dati da predisporre per la regione ai fini rendicontativi, di conseguenza l'impegno amministrativo è oneroso, ma anche quello di compilazione delle varie schede che verbalizzano tutte le attività realizzate svolte dai referenti scolastici. Ciò richiede una gestione amministrativa e di tutta la documentazione, molto accurata, a cui la scuola non è abituata, ed è spesso gestita dai CFP in quanto hanno una maggiore esperienza nella gestione dei progetti. Si aggiunge inoltre i tempi per la gestione delle numerose attività, richiesti ai referenti scolastici ed ai coordinatori. Questo elevato livello di impegno, viene comunque visto dai coordinatori, e a loro dire anche dai referenti scolastici, come un investimento, in quanto è chiaro che porta anche dei notevoli benefici rivolti ai destinatari cioè agli studenti ed ai loro genitori.

“Si sai, se tu stai in una logica di rete cooperativa, i costi possiamo dire che sono degli investimenti però ci sono assolutamente, e si bilanciano con i benefici alla fine, ma non è un costo per acquistare un prodotto, è un investimento per la tua crescita sostanzialmente, sei una parte di tutto l'organismo, di tutto il processo quindi sicuramente ci sono dei costi da questo punto di vista però stando sempre alle schematizzazioni, non vanno visti come soggetto che per stare qui dentro ha dei costi, perché allora in quel caso sembrerebbero elevati, forse si ci sono dei benefici ma ci sono anche dei costi perché mandare una persona etc., però in realtà più che questo io dovrei vedere questo, io sono qui dentro, quindi ho dei costi ma comunque faccio parte di questa struttura, io devo vedere i benefici che vanno ai miei utenti sostanzialmente, magari è un passaggio più difficile però la logica della rete dovrebbe essere quella di portare beneficio agli utenti. Gli utenti sono le famiglie, i ragazzi alla fine..”(TV\_Rete Orione).

“Costi... le fotocopie, i materiali no, oggettivamente sono quelli, ma li copiamo. Se invece il referente non riesce a svolgere la sua attività all'interno delle ore di funzione strumentale, quello è un costo, ma finora dall'esperienza avuta anche con i referenti, non c'è nessuno che si lamenta di questo perché, bene o male, dicono sempre tutti “fa parte del nostro lavoro”, se qualcuno si prende anche il carico di fare le fotocopie la risposta è “fa parte della mia funzione”. (VR\_rete ATOF)

I benefici riconosciuti dai coordinatori di rete sono molteplici, come rappresentato nella seguente mappa.

**Figura 5.5: Benefici risultati della rete**



Come si può notare dalla distribuzione dei nodi della mappa, alcuni elementi possono essere ulteriormente raggruppati in categorie, che verranno di seguito presentate.

- **Miglioramento interventi:** si intende che nei quasi dieci anni dall'avvio delle reti, ripensando a come si era partiti, i miglioramenti sono stati davvero molti, soprattutto in termini di miglioramento delle attività di orientamento, sia in termini di quantità che di qualità, data dal poter utilizzare risorse umane esperte. Anche i docenti che vi collaborano hanno accresciuto il loro senso critico verso le proposte ideate.

“Però quantomeno chi fa parte delle reti, anche chi non ha fatto il corso, queste domande se le pone, e quindi si fa la domanda “sto facendo bene?”, “sto facendo male?”, “ forse qua ho sbagliato”, quindi non hanno la supponenza di dire io faccio il referente orientamento quindi so tutto sull'orientamento, ma c'è anche da parte nostra devo dire anche una visione un po' critica di quello che stiamo facendo, quindi alcune volte abbiamo sbagliato e lo abbiamo ammesso e abbiamo cercato di riparare e dopo abbiamo imparato da questo, però non c'è la supponenza di avere la verità in tasca e di agire nel modo migliore.”(Ro\_Rete Orientarsi nel Delta)

- **Presa in carico dello studente:** l'orientamento ha portato ad una relazione diversa con studenti e famiglie, nel senso che le attività richieste dal bando regionale hanno “costretto” le scuole alla “presa in carico” delle varie situazioni di disagio, per proporre delle soluzioni

“Secondo me si è diffuso proprio questo modo di vivere.. di lavorare con i ragazzi nel senso di prendere in carico la situazione dei ragazzi, quindi di accompagnarli verso una consapevolezza, verso una decisione che può essere la decisione di rimanere a scuola, la decisione di cambiare scuola, di mettere in atto delle strategie. Ecco forse questo è il traguardo più grande” (PD\_rete Caccialfuturo)

- **Incremento attività per stranieri:** alcune reti hanno collaborato con organizzazioni o anche altre reti scolastiche, per migliorare l'accoglienza e l'accompagnamento degli studenti stranieri, per cui si è assistito ad un ampliamento delle attività.

“Perché allora a parte che la presenza dei ragazzi stranieri aumenta sempre di più nelle scuole, ma quello che è cambiato è anche la cura che la scuola dedica a questi studenti. Quindi diciamo che il gruppo di

lavoro si è evoluto perché ho visto che si è proprio diffuso, sempre di più, il modo di accogliere lo studente straniero” ” (PD\_rete Caccialfuturo)

- *Dialogo e confronto*: il networking tra partner diversi (scuole secondarie di I grado, II grado, formazione professionale, altre organizzazioni) crea l'opportunità di incontrarsi, in una sede riconosciuta dai membri, in cui ascoltare i punti di vista dell'altro, cercando soluzioni condivise.

“Si, è importantissimo perché i punti di vista si incrociano; ovviamente se si rimane troppo separati il punto di vista manca di un'altra parte, perché si completano le informazioni, assolutamente, anche con dei momenti, cioè, di scontro, nel senso che ci sono anche delle visioni molto differenti, dei bisogni molto diversi”.(PD\_rete Caccialfuturo)

- *Competenze dinamiche di gruppo*: all'avvio dei progetti i docenti che vi partecipavano, per la maggior parte delle reti, non avevano competenze sul lavoro di gruppo e le dinamiche che consentono una cooperazione positiva. Negli anni anche questo è stato un risultato.
- *Confronto su consiglio orientativo*: per le scuole secondarie di I grado, vi è l'obbligo di preparare il consiglio orientativo. La collaborazione con i consulenti esperti della rete, dove presenti, ha supportato i docenti, oltre che i genitori, nell'accompagnare gli studenti alla scelta.
- *Uguaglianza*: gli incontri ed il lavoro tra partner diversi, ha favorito la creazione di relazioni, la conoscenza reciproca, l'ascolto ed il superamento degli stereotipi e dei pregiudizi, per arrivare a rispettare e valorizzare ogni tipo di scuola. Ciò vale in modo particolare per la visione che le altre scuole avevano della formazione professionale. I tre sistemi si sono maggiormente integrati grazie alla possibilità di svolgere attività insieme. Un'altra modalità di reciproca conoscenza è data dal ruolo di alcuni docenti delle scuole superiori che propongono le attività della rete nelle scuole medie.

“anche all'interno dello stesso progetto fare delle attività e inserire anche i CFP all'interno di queste attività secondo me è stato molto utile, anche dal punto di vista del talento, ha fatto vedere i CFP anche agli insegnanti delle scuole medie come delle scuole....., ci siamo accorti che i CFP oltre a esistere, su alcune cose sono anche molto efficaci” (TV\_Rete Orione).“anche il fatto per esempio degli operatori che sono docenti della scuola superiore e che vanno nella scuola media serve agli uni e agli altri per conoscersi. E conoscersi come sistema, come realtà.” (VR\_rete ATOF) “Le medie hanno trovato una via di comunicazione con le superiori. Perché, si diceva prima dei mini-stage; per la media nel tempo è risultato molto scomodo, perché le superiori avevano un mese di entrate, ma le medie avevano un mese, che è quello più importante tra l'altro, quello di dicembre e primi di gennaio, di uscite, di ragazzi che a turno non c'erano. Quindi, visto questo disagio, invece che continuare a barcamenarsi, si è creato questo gruppo di lavoro e sono riusciti a confrontarsi sui due disagi per trovare una soluzione comune, che non è ancora magari quella ottimale, ideale, perfetta, però è andata incontro alle esigenze.” (PD\_rete Caccialfuturo)

- *Partecipazione genitori*: le attività della rete rivolte ai genitori ha ampliato la loro partecipazione. In ciò si riconosce anche un beneficio per tutto il territorio.
- *Efficacia organizzativa*: le scuole più piccole, con minori risorse o con difficoltà organizzativa, sono state avvantaggiate dall'organizzazione svolta dal coordinamento di rete, per far partire attività che altrimenti non si sarebbero realizzate.
- *Incremento patrimonio scuole*: tutti i materiali e gli strumenti condivisi dai partner sono diventati patrimonio di tutti, arricchendo le singole scuole.

- *Formazione interna*: i docenti che operano nelle reti hanno potuto ricevere una formazione sui temi dell'orientamento ed un aggiornamento anche più generale sulle questioni della scuola.

(Riportando le parole di un dirigente scolastico) “E a me ha stupito proprio in lui il fatto.. ha fatto come una riflessione a voce alta e ha detto: “In questi anni, che abbiamo fatto attività di orientamento in questo modo, abbiamo cambiato la nostra idea di fare orientamento; per cui indirettamente c'è stato, oltre che beneficio per lo studente, una formazione degli insegnanti, che senza accorgersi...il dirigente ha avuto non solo il servizio di orientamento, ma anche un servizio di aggiornamento per i propri docenti, per lo meno quelli coinvolti nell'orientamento”. E lui stesso diceva: “Non vedo più l'orientamento come lo vedevo prima” (PD\_rete Caccialfuturo)

- *Informazioni e contatti*: le riunioni sono momenti di confronto e scambio di informazioni importanti ed anche contatti utili per migliorare l'azione formativa.
- *Opportunità progettuali*: alcune reti hanno avviato altri progetti, proposti da alcuni partner nelle sedi della rete. La rete è così diventata sede di condivisione di opportunità.
- *Apprendimento uso valutazione*: se nei primi anni l'utilizzo di strumenti di valutazione (tipo i questionari di gradimento) era percepito quasi come una costrizione imposta dal coordinatore, nel tempo è diventata una pratica abituale e consolidata nella maggioranza delle reti.

“Il questionario, quando l'abbiamo proposto, era diventato un peso, adesso vedo che ce lo chiedono loro, siamo positivamente impressionati di questo modo di chiederci le cose. Ci dicono “ Ma dateci anche i questionari”, “Forse è meglio fare quella domanda là rispetto all'altra”. Questo, per me, è stato uno degli elementi che è stato vissuto in modo più positivo rispetto agli altri. (RO\_rete Orientarsi nel Delta)

- *Strumenti omogenei (procedure condivise)*: tra le scuole della rete si utilizzano molti documenti condivisi che facilitano le collaborazioni (come per esempio le “schede di raccordo” tra scuola media e scuola superiore, che presentano un profilo dello studente), creano un linguaggio comune e politiche scolastiche simili, favorendo la rapidità delle azioni.

“Cominciamo a utilizzare la stessa procedura, gli stessi strumenti, c'è stessa scheda per chiedere i mini-stage. Quindi si comincia a parlare la stessa lingua, e questo rende molto più veloce anche il lavoro. E anche finiamo per condurre le cose in modo molto simile; cioè i passaggi che facciamo sono praticamente gli stessi in tutte le scuole. Il ragazzo viene segnalato dal consiglio di classe, il referente lo prende, gli fa un colloquio, cerca di capire cosa sta succedendo; se riesce a gestire da solo l'attività la gestisce da solo, se serve un esperto, chiama l'esperto. Quindi i passi sono gli stessi. Secondo me anche questo appunto è un traguardo che abbiamo raggiunto” (PD\_rete Caccialfuturo)

### *Sistema dell'orientamento*

Il concetto di sistema dell'orientamento, viene descritto dal referente dei progetti di Belluno e Vicenza, raccogliendo quanto indicato, in modo frammentato, anche dalle altre reti. Un primo aspetto di sistema rete è dato dalla complementarità delle competenze, in termini di risorse umane presenti nelle scuole ed enti partner. Dentro la rete ciò consente di potersi agevolare di professionalità specializzate (si pensi agli psicologi orientatori, ai referenti dei CPI) che non si hanno al proprio interno, potendo concentrarsi sull'approfondimento delle proprie e garantendo così i servizi ai propri utenti.

“Ci completiamo, continuando ad approfondire quella che può essere una categoria, un ambito d'azione. Non ha senso lavorare per concorrenza qua da noi.”

Sistema aperto al territorio, capace di rispondere alle problematiche relative all'orientamento (in modo particolare stranieri, disabili, ragazzi pluribocciati). Il coordinatore di rete è contattato dai presidi e dagli assistenti sociali del territorio che gli presentano i casi “difficili” chiedendogli indicazioni su come agire o collaborare. Così il coordinatore offre la propria esperienza e attiva le risorse della rete, date dal mobilitare le conoscenze che possono dare risposte o proporre interventi concreti.

“Però i presidi erano davanti a situazioni sempre meno normate, sempre meno facilmente gestibili. E noi, o perché avevamo il progetto pronto, o perché avevamo una certa flessibilità, o perché dopo tre quattro telefonate avevamo le risposte (chiamo il direttore della formazione, chiamo ...) così rispondevamo all'utente”

Ciò vale anche per gli stessi partner di rete, per cui chi ha un problema manda l'utente da chi è esperto e può risolvere il problema, si crea quindi una diffusa capacità di problem solving grazie alle connessioni tra nodi. Ma in alcune reti la connessione è a livello provinciale, come ad esempio nel territorio di bellunese, facilitato dal numero contenuto di scuole ed enti e dalla collaborazione della Provincia.

“È abbastanza banale, prima non ci si telefonava. Cioè ognuno era a casa sua, con tutti i vantaggi (mi faccio i fatti miei) e gli svantaggi. L'interconnessione tra tutti questi soggetti ha fatto sì che io chiamo la provincia, la provincia chiama un referente della rete di Belluno città, e così via ecc.”

### *Risorse*

Le tipologie di risorse che la rete consente di gestire sono molteplici. Da una parte i *finanziamenti* regionali per la realizzazione delle attività di orientamento, la gestione dei quali avviene in modi diversi: vi sono reti che attribuiscono un certo budget ad ogni scuola sulla base della programmazione delle attività, per cui saranno le scuole a pagare chi lavora nel progetto. Altre reti invece non pagano le scuole, ma retribuiscono tutti gli incarichi di personale coinvolto nelle attività della rete. Un aspetto interessante delle reti è che si attivano per cercare finanziamenti, utili in modo particolare per la formazione dei referenti (vedesi il caso di Treviso) o per supportare i servizi per gli studenti. Si chiedono finanziamenti alle amministrazioni comunali, si partecipa a progetti del Fondo Sociale Europeo.

Le risorse sono anche quelle *tecnologiche*; ad esempio la rete di Treviso nel passato aveva creato un data base con i curriculum di tutti i docenti e orientatori disponibili a lavorare con la rete. Il sito internet rappresenta una risorsa molto importante; reti come quelle di Treviso e Vicenza ne fanno un ampio uso, sia per informare genitori e studenti di tutte le attività ed i calendari, sia per formare i referenti delle scuole inserendo tutti i materiali predisposti dalla rete, sia inserendo

informazioni aggiornate riguardo alla normativa scolastica ed ai vari progetti in cui collabora la rete. La rete offre quindi possibilità di formazione per referenti scolastici e tutti i docenti, sia in autoformazione (materiali nel sito) che in presenza, grazie agli incontri predisposti per i genitori, ma a cui sono caldamente invitati a partecipare tutti i docenti delle scuole (tale partecipazione non è ampia).

Le risorse sono di tipo umano, come spesso sottolineato, in quanto si crea la circolazione di professione

Tali reti sono, quindi, caratterizzate da relazioni di cooperazione tra partner ed alti livelli di coordinamento. In sintesi quelli che potrebbero essere identificati come fattori caratteristici, cioè i fattori di successo, sono:

- i progetti sono partiti da persone motivate e nella maggior parte dei casi, coese grazie a precedenti esperienze fatte insieme;
- i rapporti personali, costruiti e mantenuti nel tempo, sono considerati di stima ed amicizia, favoriti dalla stabilità dei ruoli nel tempo;
- le decisioni vengono tutte condivise dai vari organi di governo della rete,
- i coordinatori attivano frequenti contatti personali con i referenti delle scuole ed i consulenti,
- le attività sono pianificate in modo preciso ed accurato e costantemente monitorate dal coordinatore,
- anche per imposizione della regione, ai fini rendicontativi, vi è una intensa attività di monitoraggio ed è diffusa anche la valutazione delle attività svolte.

### **5.3.5 L'analisi del nucleo tematico sulle relazioni e attori**

La macro area di analisi che concerne le relazioni considera gli aspetti inerenti il clima che i coordinatori percepiscono nella rete, alla comunicazione, agli scambi e quindi al tipo di relazioni con i dirigenti scolastici, referenti di rete ed altri docenti che collaborano nei gruppi di lavoro.

La cura della comunicazione è un compito considerato di primaria importanza per i coordinatori che investono molte energie. La comunicazione ai partner è in genere molto frequente, quotidiana o settimanale, è più intensa durante lo svolgimento delle attività che interessano le persone contattate. La comunicazione per la presa di decisioni avviene con varie modalità: in presenza durante le riunioni dei vari organi di governo ed operativi, altrimenti via mail e telefono. Ciò che caratterizza le riunioni di lavoro è il fatto che tutti i partecipanti intervengono, portando le loro opinioni, sono quindi incontri molto operativi, nel senso che si prendono decisioni insieme sugli argomenti all'ordine del giorno e vi è un confronto frequente e aperto. Le comunicazioni scritte vengono distinte tra comunicazioni formali ed informali. Le comunicazioni formali sono quelle di convocazione delle riunioni dei vari organi di governo; possono essere già fissate all'interno di un calendario deciso ad inizio progetto, oppure è necessario concordare con i partecipanti la data, attraverso mail informali e telefonate, per poi inviare le comunicazioni formali tramite fax alle segreterie delle scuole. La comunicazione

informale è quella che avviene tra coordinatore e partner e tra partner, in merito alle attività di progetto. Essa utilizza in maniera privilegiata la mail, “costringendo” alcuni docenti a dotarsi di mezzi e conoscenze adeguate per poter gestire i flussi comunicativi in tempi stretti. La comunicazione via mail è di supporto alla comunicazione faccia a faccia, che è alla base della relazione tra partner. La velocità e la puntualità della comunicazione sono elementi sottolineati dai coordinatori come di rilievo: velocità e puntualità del coordinatore nel dare informazioni, ma anche velocità dei referenti nel rispondere alle richieste di informazioni e viceversa.

Nelle riunioni e negli incontri dei partner, il clima viene descritto da tutti i coordinatori come amichevole; le persone si incontrano volentieri e tra alcune si sono creati rapporti di amicizia, in particolar modo nelle reti (come Belluno, Treviso, Vicenza) in cui i docenti collaboravano anche prima dell’avvio dei progetti regionali. Vi è un supporto reciproco, sia il coordinatore verso i partner che viceversa ed anche tra i diversi partner.

Quindi il momento dell’incontro di coordinamento è proprio voluto, “Ci raccontiamo quello che stiamo facendo”, perché è lì che si porta a casa, secondo me, il beneficio del lavorare assieme.(PD\_rete Caccialfuturo)

Lo scambio si ha in termini, quindi, di supporto reciproco e condivisione delle buone prassi, cioè delle esperienze che hanno portato a soluzioni efficaci nell’affrontare le molteplici problematiche comuni. Quindi uno scambio di idee, di conoscenze ed anche di informazioni e di contatti. Nelle reti in cui sono coinvolti i consulenti di orientamento, lo scambio si ha in termini di risorse umane qualificate. Inoltre la condivisione delle buone pratiche è uno scambio di strumenti, materiali e procedure.

Le situazioni in cui nelle riunioni si discute in modo più acceso, non vengono definite situazioni di conflitto, bensì il tentativo di accordarsi rispetto alle reciproche esigenze. Ciò vale soprattutto per la divisione delle risorse economiche per le attività delle scuole secondarie di I grado, in quanto le classi sono tante.

La macro area che concerne il tema degli attori della rete, prende in considerazione le informazioni raccolte in merito ai referenti scolastici per il progetto di orientamento ed ai dirigenti scolastici. Rispetto ai referenti, molte informazioni sono state raccolte dalla compilazione dei questionari che sarà discussa nei capitoli successivi, in questa sede si riportano le considerazioni dei coordinatori, dai quali emerge come il ruolo del referente sia fondamentale nella rete; è un ruolo sia decisionale che operativa. Il referente accompagna il dirigente scolastico nelle riunioni di rete e partecipa ai gruppi di lavoro per le diverse azioni di progetto. Queste figure non sempre corrispondono a chi nella scuola ha la funzione strumentale per l’orientamento; il pericolo in questo caso è che il progetto sia visto come qualcosa di esterno alla scuola. Per tale motivo la rete di Treviso ha insistito molto affinché i referenti del progetto fossero proprio le funzioni strumentali per l’orientamento. Alcune reti hanno curato molto la loro formazione (come la rete di Treviso) cercando finanziamenti che consentissero ai docenti di acquisire una formazione specifica sui temi dell’orientamento. Altre invece hanno promosso la partecipazione ai corsi proposti dalla Regione del Veneto (in particolare con il progetto OrientaVeneto nel 2005-2006, e i corsi svolti nel 2011) a favore dei docenti delle reti di orientamento. Una evidente difficoltà incontrata dai referenti, in alcune scuole in particolare, è la mancanza di collaborazione dai propri colleghi a causa di una cultura dell’orientamento non condivisa.

I dirigenti scolastici rappresentano un'altra figura di rilievo all'interno della rete. Nella maggior parte delle reti sono coinvolti con un ruolo decisionale (reti di Treviso, Padova, Rovigo, Verona, Vicenza), in altre non partecipano (Belluno e Venezia) se non in numero assai esiguo. Si è notato che nel primo caso, le reti hanno dato rilievo fin dall'inizio al ruolo dei dirigenti, coinvolti da il dirigente dell'istituto capofila, che ha mantenuto le relazioni; sembra infatti determinante questo livello di comunicazione tra soggetti alla pari. Il ruolo dei dirigenti è decisionale dentro la rete, mentre nella propria scuola egli legittima il ruolo del referente di progetto e lo stimola a partecipare attivamente ai gruppi di lavoro. In alcune reti è stato notato come, a seguito del progetto, i dirigenti abbiano iniziato a chiedere finanziamenti alle amministrazioni comunali specifiche per le attività di orientamento.

Tra i partner scolastici si distinguono i licei in quanto dirigenti e referenti manifestano una partecipazione ridotta rispetto agli altri istituti. Ciò è stato motivato dal fatto che non percepiscono il bisogno di orientamento degli studenti, in quanto sono le famiglie che se ne fanno carico.

I partner extrascolastici (come CPI, Ulss, associazioni di categoria ecc.) sono attivi nelle reti in misura ridotta, nel senso che partecipano agli incontri di informazione per genitori e studenti; mentre gli enti locali danno un contributo economico oppure in termini di disponibilità di sale o trasporto per gli studenti, ma non partecipano abitualmente alle riunioni di rete.

### **5.3.6 L'analisi del nucleo sulle criticità**

Nell'analizzare quelle che i coordinatori di rete hanno indicato come criticità, si può notare come nella maggior parte delle reti si riscontri la mancanza di collaborazione da parte dei colleghi delle scuole, i quali mal sopportano le richieste dei referenti che "sottraggono" ore di lezione per far fare agli studenti le attività di orientamento. Il bisogno che si riscontra è quello di una formazione di base sull'orientamento che coinvolga tutti i docenti delle scuole, affinché comprendano che l'orientamento è una funzione della scuola ed un compito di tutti i docenti e non solo del referente di progetto (o funzione per l'orientamento).

E' si perché il concetto di orientamento purtroppo è visto da molti come una perdita di tempo. Secondo me tutti i docenti dovrebbero sapere cos'è l'orientamento, ma non tanto sapere come si fa orientamento piuttosto dovrebbero capire il perché lo si fa. (RO\_rete Orientarsi nel Delta)

Si riscontra una bassa partecipazione da parte dei docenti della scuola verso l'orientamento e l'aggiornamento: alle varie iniziative proposte dalle reti (seminari in-formativi) o dalle province (incontri di aggiornamento sulla riforma scolastica), partecipano solitamente i docenti che già operano nelle reti, mentre sono pochi gli altri docenti. Questa mancanza di cultura sull'orientamento causa anche situazioni difficili durante le attività in aula dei consulenti, in quanto alcuni docenti esprimono posizioni in contrapposizione. Molti docenti infatti, non essendo aggiornati, per "orientare" gli studenti utilizzano stereotipi e pregiudizi legati al tipo di scuola (in modo particolare rispetto alla formazione professionale) e alla loro personale esperienza.

Altro elemento di rilievo è dato dal riscontro che le reti lavorano sull'orientamento per gli studenti fino al terzo anno della scuola secondaria di II grado, mentre non vengono proposte attività per gli studenti di quarta e quinta. Ci si affida ai servizi offerti dalle università, ma non ci sono percorsi di tipo formativo.

In merito alle relazioni con i partner attori del territorio (enti locali, CPI, associazioni di categoria, agenzie del lavoro, ecc.) si riscontra un dialogo ancora limitato. La loro partecipazione è prevista nei seminari in-formativi per genitori e studenti, ma sembra non esservi uno scambio significativo. Dalle interviste appaiono due mondi con linguaggi molto diversi e che non comprendono le reciproche esigenze; dalle interviste non sono emerse quali possono essere le figure di mediazione che potrebbero sostenere tale dialogo. Se da una parte il coordinatore se ne fa promotore, dall'altro non si sono raccolte esperienze consolidate. La rete di Belluno si distingue in quanto la provincia interviene attivamente nelle attività delle reti, favorendo la collaborazione con tutti i servizi pubblici interessati agli studenti. Inoltre, grazie all'esperienza maturata nei progetti Equal, la rete ha aperto la partecipazione anche ad attori privati del mercato del lavoro (agenzie del lavoro), ma l'esperienza è ai primi tentativi e non si riscontrano ancora risultati.

#### **5.4 Conclusioni**

Il quinto capitolo presenta l'analisi del contenuto svolta sui testi delle interviste realizzate con i coordinatori (e loro collaboratori) delle sette reti di orientamento di tipo "cooperativo ad alto grado di coordinamento", scelte per l'analisi di caso.

L'analisi interpretativa dei dati qualitativi è stata organizzata all'interno di cinque macro categorie concettuali: l'orientamento, l'organizzazione rete, le relazioni, il contributo degli attori, le criticità della rete. Il concetto di orientamento, dentro l'esperienza di rete, è un concetto in continua evoluzione in quanto, se all'avvio delle reti (nel 2001) era chiaro che molti dirigenti e docenti lo intendessero solo in termini di orientamento informativo e promozione delle proprie scuole, oggi vi è una consapevolezza diffusa che fare orientamento è dare un servizio allo studente ed alla sua famiglia, di tipo formativo e consulenziale. L'orientamento richiede anche una dimensione esperienziale, che le reti propongono con i mini stage. Alcuni coordinatori sottolineano in modo particolare come l'orientamento sia una responsabilità della scuola, da cui non può esimersi, ma che anzi la costringe a riconoscere il malessere di alcuni giovani e individuarne le cause per intervenire, distinguendo esigenze di interventi di supporto metodologico e disciplinare, da interventi legati alla scelta scolastica (riorientamento). Le attività di orientamento hanno avviato un processo di presa in carico globale dello studente da parte della scuola, che prende avvio dall'accoglienza e arriva ad accompagnarlo in tutte le fasi dell'esperienza scolastica. Le attività di tipo informativo sono ancora quelle su cui si investe maggiormente, ma questo anche a causa di mancanza di risorse finanziarie che sarebbero necessarie per diffondere le attività formative e consulenziali, assegnate invece alle situazioni più problematiche. Un aspetto di rilievo è dato dall'accresciuto coinvolgimento dei genitori degli studenti, attraverso la loro partecipazione agli incontri in-formativi. All'interno delle attività di orientamento, il monitoraggio e la valutazione svolgono un ruolo molto importante, garantito anche dall'ampia documentazione da produrre a seguito della rendicontazione alla regione. Vi sono due modalità principali di valutazione: da una parte le funzioni di monitoraggio e valutazione sono svolte dal coordinatore che contatta direttamente i referenti delle scuole o i consulenti per avere feedback sullo svolgimento degli interventi; dall'altra si analizzano i questionari di gradimento compilati da studenti e genitori, soprattutto in merito alle azioni

informative, i cui dati vengono utilizzati nelle fasi di riprogettazione delle attività. Alcune reti raccolgono dati su tutto il percorso formativo dello studente, in collaborazione con le province, per poi verificare la coerenza delle scelte e dei loro esiti, con il consiglio orientativo dato dalla scuola.

Il tema dell'organizzazione-rete riguarda vari aspetti inerenti: la storia della rete, le modalità di governance e di coordinamento, le modalità e le caratteristiche della comunicazione al suo interno ed il ruolo del coordinatore. Rispetto alla storia delle reti, si possono distinguere due categorie: le reti "esperte" e le reti "inesperte". Le prime sono le reti che all'avvio della direttiva regionale avevano già un pregresso storico di attività inter-organizzative promosse dai distretti scolastici sui temi dell'orientamento, che in qualche modo avevano già acquisito nelle loro strategie di lavoro, la partnership e si erano già creati relazioni informali grazie a precedenti attività. Le reti "inesperte" sono invece quelle nate in un territorio che non aveva precedentemente offerto esperienze significative di collaborazione tra scuole, per cui sono nate dall'azione di figure carismatiche, interessate al tema dell'orientamento, che hanno aggregato intorno a sé un partenariato ed una idea progettuale condivisa. Il governo delle reti è strutturato in organi che hanno funzione di pianificazione e controllo (assemblee di rete, comitati in cui sono presenti i dirigenti scolastici ed i referenti delle scuole ed enti partner) ed organi di tipo operativo (gruppi di lavoro sulle singole azioni di progetto). Ciò che distingue le reti di cooperazione è che tutte le decisioni di rilievo vengono prese dal gruppo di governo in maniera condivisa, attraverso un confronto continuo. Il coordinatore riveste un ruolo fondamentale di animatore della rete e attivatore dei partner, nel senso che cerca continuamente di coinvolgere tutti i membri per arrivare alla partecipazione viva/attiva di tutti i "nodi" della rete. Il coordinatore, solitamente appartenente all'ente capofila, ha funzioni strategiche nella gestione delle relazioni e della comunicazione con i partner e i vari consulenti, dedicando molto del suo impegno ai contatti frequenti (via telefono, mail ed in presenza). La funzione svolta dal coordinatore è quella di: mediare; sensibilizzare, condividere, promuovere; raccogliere feedback dagli operatori; essere riferimento per il territorio; controllare le attività tramite monitoraggio e valutazione; formare i nuovi referenti scolastici; raccogliere e condividere le buone pratiche delle scuole. L'approccio che i coordinatori hanno è quello che il lavoro di rete è un "fare insieme", cercano cioè di procedere nelle varie fasi e decisioni, in maniera coesa e in accordo.

Le funzioni che i coordinatori riconoscono alla rete sono quelle di: integrare le attività di orientamento svolte dalle scuole, proponendo attività che altrimenti non sarebbero realizzabili dalle singole scuole; garantire uno standard minimo delle stesse; offrire interventi di orientamento formativo quali i training; favorire la presa in carico di studenti in disagio ad esperti; promuovere l'aggiornamento nelle scuole; favorire l'innovazione nelle scuole.

I benefici apportati dall'esperienza di rete, definibili quindi anche in termini di esiti, si possono elencare nei seguenti punti: miglioramento degli interventi di orientamento dentro le scuole; presa in carico globale degli studenti; incremento attività per stranieri; dialogo e confronto tra scuole che solitamente non collaborano (scuole secondarie di I grado, scuole secondarie di II grado tra cui la formazione professionale), contribuendo così a ridurre pregiudizi e stereotipi; coinvolgimento dei genitori degli studenti; incremento del patrimonio delle scuole in termini di conoscenze, strumenti e materiali per l'orientamento; formazione interna degli

operatori; incremento nell'applicazione di strumenti di valutazione; semplicità e rapidità delle azioni tra scuole grazie a procedure condivise.

Le relazioni tra i partner sono state definite in termini di stima, fiducia reciproca ed in alcuni casi anche di amicizia. Va considerato il fatto che la stabilità dei coordinatori di rete e di molti referenti scolastici e dirigenti, ha garantito le condizioni per conoscersi, avendo molte occasioni di collaborazione, arrivando così al formarsi di relazioni informali tra partner di rete.

Nonostante l'ingente mole di lavoro svolta dalle reti in questi anni, i coordinatori individuano delle criticità legate al fatto che all'interno delle singole scuole le attività gestite dai referenti scolastici non trovano una diffusa collaborazione positiva da parte dei colleghi. Ciò indica da una parte che la sensibilità e la formazione sui temi dell'orientamento cresce in chi opera direttamente nella rete (come appunto i referenti di orientamento), dall'altra che la formazione dei docenti richiede l'attenzione al tema dell'orientamento per poter trovare una reale applicazione dentro le scuole. Inoltre se da una parte nelle scuole secondarie di I grado si svolgono tutte le dimensioni dell'orientamento (informativa, formativa, consulenziale), nelle secondarie di II grado sembra che, in varie scuole, anche i referenti non sentano l'esigenza di proporre attività di orientamento formativo o consulenziale, demandando all'adesione a progetti esteri l'orientamento informativo. La criticità sicuramente maggiore è data dalla scarsità di risorse finanziarie. Nel momento in cui sono state svolte le interviste (giugno-luglio 2011), la Regione del Veneto ritardava l'uscita dei bandi e non aveva dato informazioni chiare sulla possibilità di proseguire i finanziamenti alle reti. Attualmente le reti non vengono finanziate se non per lo svolgimento di attività informative coordinate a livello provinciale. La mancanza di finanziamenti ridurrà notevolmente gli interventi attuabili, partendo da quelli più costosi di tipo consulenziale e formativo, potranno proseguire quelle reti che sapranno cercare finanziamenti per sostenere i costi. La ricerca non ha potuto indagare tale aspetto in quanto in fieri all'epoca delle interviste; la sostenibilità delle reti resta comunque l'aspetto principale da verificare, come oggetto di ulteriori ricerche.

---

## LA RICERCA: L'ANALISI DEI QUESTIONARI

### 6.1 COSTRUZIONE DEL QUESTIONARI

Il questionario rivolto ai referenti di progetto delle scuole appartenenti alle sette reti oggetto di indagine, è stato costruito per indagare le loro opinioni rispetto all'esperienza da loro vissuta negli interventi delle reti territoriali di orientamento. Si sono volute indagare alcune aree emerse come interessanti sia dalla precedente esperienza del progetto biennale Pro.val.or<sup>78</sup> sia dall'analisi della letteratura presente sull'argomento.

I questionari rivolti ai referenti delle scuole hanno avuto l'obiettivo di triangolare gli aspetti centrali dell'indagine, raccogliendo in particolar modo opinioni relative a:

- la rappresentazione generale dell'orientamento;
- l'atteggiamento di colleghi e dirigenti scolastici verso il progetto;
- il supporto tra soggetti della rete; gli ambiti in cui hanno inciso la varie attività di orientamento svolte a scuola;
- i punti di forza e le criticità emersi dal lavoro di rete;
- le esigenze e le modalità di formazione degli operatori.

Le ricerche da cui si è preso spunto e considerate nella costruzione del questionario sono state in particolare: la ricerca Isfol "L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante"<sup>79</sup>, lo strumento per la ricerca "Indagine sulle reti scolastiche 2010"<sup>80</sup> proposto da LUISS Guido Carli; gli strumenti elaborati nella ricerca all'interno del progetto Rete Istituzionale Regionale dell'Orientamento (RI.RO.) della regione Emilia Romagna<sup>81</sup>, lo strumento per indagare la dimensione orientativa nella professione docente, proposto nel testo a cura di Grange Sergi Teresa<sup>82</sup>, gli strumenti proposti nel Rapporto sull'Orientamento 2010 dell'Isfol<sup>83</sup>.

Il questionario è articolato in cinque diverse aree concettuali:

---

<sup>78</sup> Pro.val.or.-*Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*, svoltosi nel 2008-2009 e pubblicato in: Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (a cura di), (2009) *Valutare l'orientamento*, Pensa Multimedia, Lecce

<sup>79</sup> Grimaldi A., Porcelli R. (2003), *L'orientamento a scuola, quale ruolo per l'insegnante*, Strumenti e ricerche Isfol, France Angeli, Milano

<sup>80</sup> Il questionario proposto dalla ricerca LUISS Guido Carlo è tratto dal sito [www.marche.istruzione.it/news/.../retiscuoleLUISS\\_questionario.doc](http://www.marche.istruzione.it/news/.../retiscuoleLUISS_questionario.doc)

<sup>81</sup> I materiali della ricerca sono stati reperiti dal sito [http://www.orientamentoirreer.it/progetti\\_materiali\\_RIRO](http://www.orientamentoirreer.it/progetti_materiali_RIRO)

<sup>82</sup> Grange Sergi T. (2007), *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce

<sup>83</sup> Grimaldi A. (2011), *Rapporto orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, I libri del Fondo Sociale Europeo

- socio-anagrafica: in questa area si collocano sia i quesiti che hanno inteso esplorare le variabili prettamente anagrafiche del gruppo di rispondenti (età, sesso), sia item che esplorano variabili legate al ruolo nel progetto, al livello di istruzione, la disciplina insegnata, ecc.);
- rapporto con colleghi e dirigenti scolastici: questa area indaga l'atteggiamento che il referente di progetto percepisce da parte di colleghi e del dirigente scolastico rispetto alle attività del progetto di rete;
- rapporto insegnante-formazione sui temi dell'orientamento: viene esplorata la formazione specifica su temi dell'orientamento, le modalità di autoformazione, la formazione continua e i bisogni di formazione;
- rapporto insegnante-orientamento: in tale sezione viene indagata la modalità individuale di intendere ed interpretare la funzione orientativa, cercando di indagare le rappresentazioni dell'orientamento e il ruolo che può assumere la scuola;
- rapporto insegnante-rete: gli item presenti in quest'area esplorano i benefici che si ritiene derivino dal lavoro in rete e le criticità, le relazioni di supporto con i vari attori della rete; le azioni progettuali ritenute più significative.

Il questionario è composto complessivamente da 32 quesiti, strutturati in domande chiuse e domande aperte. Da una prima stesura, si è passati successivamente alla versione definitiva dopo aver effettuato una indagine pilota che ha coinvolto i sette coordinatori delle reti e cinque partner di rete.

## **6.2    COMPOSIZIONE DELLE RETI**

Le sette reti oggetto dell'analisi di caso sono composte da una molteplicità di soggetti partners, come indicato nella tabella seguente, che comprendono i sistemi dell'istruzione, della formazione, del lavoro e sociale.

Rispetto all'analisi dei questionari compilati dai referenti scolastici, ci interessa qui comprendere come è rappresentata la scuola dentro le reti: la tipologia di istituti scolastici e la loro numerosità in rapporto al numero di rispondenti. Si può vedere dalla tabella che il campo di riferimento è composto da: 46 istituti comprensivi che si sommano alle 38 scuole secondarie di primo grado in quanto ad essere interessati al progetto sono solo le scuole medie; 56 scuole secondarie di II grado e 22 CFP.

Si proporrà di seguito la lettura dei dati dei questionari distinguendo tre gruppi: scuole secondarie di I grado, scuole secondarie di II grado, ed un terzo gruppo, l'istruzione e la formazione professionale, in quanto storicamente è maggiormente interessata alle attività di orientamento. Si intende quindi verificare l'esistenza di particolari relazioni tra le variabili e l'appartenenza ai diversi gruppi.

**Tabella 6.1:** *Composizione delle reti*

<b>Tipologia partner</b>	<b>BL</b>	<b>PD</b>	<b>RO</b>	<b>TV</b>	<b>VE</b>	<b>VI</b>	<b>VR</b>	<b>Tot</b>
Altro	2	5	2	3		1	2	15
Amministrazione comunale			3	6	1			10
Associazione di categoria				2	2	1	2	7
Azienda ULSS	1		1					2
Centro per l'impiego	1				1			2
CFP	4	3	1	2	5	2	5	22
Cooperativa sociale							1	1
CTP			1	2				3
Informagiovani	1			1	1			3
Istituto comprensivo	5	5		14	10		12	46
Organismo sindacale			2					2
Provincia		1	1					2
Scuola secondaria di I grado	3	1	6	3		21	4	38
Scuola secondaria di II grado	6	10	5	11	8	9	7	56
Ufficio scolastico provinciale	1		1					2
<b>Totale</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>44</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>211</b>

Rispetto ai raggruppamenti utilizzati nella ricerca, la numerosità per progetto provinciale è la seguente:

**Tabella 6.2:** *Numero e tipologia di scuole partner presenti nelle diverse reti, divise nei tre gruppi*

<b>Tipo di scuola</b>	<b>BL</b>	<b>PD</b>	<b>RO</b>	<b>TV</b>	<b>VE</b>	<b>VI</b>	<b>VR</b>	<b>Tot</b>
Scuola sec. I grado	8	6	6	17	10	21	16	84
Ist/Form Professionale	5	5	3	4	7	4	7	35
Scuola sec. II grado	5	8	3	9	6	7	5	43
<b>Tot</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>162</b>

**Tabella 6.3:** *Numero scuole rispondenti per progetto provinciale*

<b>Tipo scuole</b>	<b>BL</b>	<b>PD</b>	<b>RO</b>	<b>TV</b>	<b>VE</b>	<b>VI</b>	<b>VR</b>	<b>Tot</b>
Scuola sec. I grado	5	2	4	11	5	10	6	43
Ist/Form Professionale	1	2	2	3	5		4	17
Scuola sec. II grado	2	4	3	2	3	4	1	19
<b>Tot</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>79</b>

Come riportato in tabella n 6.4 si è ottenuta una percentuale di risposta del 48,8% sul totale. Invece per quanto riguarda la composizione dei rispondenti, essa è rappresentata dal 54% di docenti della scuola secondaria di I grado; dal 22% di docenti dell'istruzione e formazione professionale e dal 24% da docenti della scuola secondaria di II grado.

**Tabella 6.4:** Percentuali di rispondenti sul totale

Tipologia scuole partner	N. totale scuole	N. rispondenti	% di risposte
Scuola sec. I grado	84	43	51,2
Ist/Form Professionale	35	17	48,6
Scuola sec. II grado	43	19	44,2
<b>Totale complessivo</b>	<b>162</b>	<b>79</b>	<b>48,8</b>

### 6.3 LE RISPOSTE AI QUESITI

#### 6.3.1 Metodo di analisi dei dati

Le domande che seguono sono state analizzate in prima istanza con una analisi descrittiva utilizzando percentuali e medie. In seconda battuta è stato calcolato il test del chi quadro e si è proseguito con il commento dei dati. Per alcuni item, dove opportuno, è stata fatta una analisi multivariata usando l'analisi fattoriale. Per tutti gli item sono stati inoltre elaborati i grafici suddivisi nei seguenti tre gruppi: 1) Scuole secondarie di I grado, 2) Istruzione e Formazione professionale, 3) le altre Scuole secondarie di II grado.

Il test del chi-quadro è un test statistico non parametrico atto a verificare se i valori di frequenza ottenuti tramite rilevazione, sono diversi in maniera significativa dalle frequenze ottenute con la distribuzione teorica. Questo test ci permette di accettare o rifiutare una data ipotesi, cioè che non esista nessuna differenza tra i gruppi esaminati rispetto al parametro considerato, in tal caso le variabili rappresentate dai vari item. Il test permette di rilevare, con probabilità al 95%, le eventuali differenze fra i tre gruppi. Leggendo il livello della significatività, riportata nell'ultima colonna delle tabelle, è possibile affermare, quando detto valore è inferiore a 0,05, che i tre gruppi formulano risposte diverse.

L'analisi fattoriale è un metodo statistico idoneo a ridurre un sistema complesso di correlazioni in uno di minori dimensioni. L'obiettivo è quindi di spiegare la molteplicità delle correlazioni esistenti tra le variabili osservate facendo ricorso a un numero ridotto di "fattori non osservabili", detti anche componenti, impliciti nei dati rilevati (detti per questo "latenti"). Dopo aver individuato i fattori, viene svolta l'analisi della varianza tra fattori e gruppi.

In una prima fase i questionari sono stati inviati tramite mail da parte dei coordinatori di rete. Per alcune reti tale azione è stata sufficiente a raccogliere (seppur dopo vari solleciti) un numero significativo di questionari. Per altre reti (come Verona, Padova, Vicenza, Rovigo) si è reso necessario, richiedere ai coordinatori di rete gli indirizzi dei referenti di progetto delle scuole partner al fine di sollecitare una risposta. In alcuni casi non sono state contattate alcune scuole in quanto era cambiato il referente di orientamento.

**Tabella 6.5:** Scuole che hanno risposto al questionario

Provincia del progetto	Scuole contattate	Scuole che hanno risposto	% di risposte
Belluno	18	8	44,4%
Padova	15	8	53,3%
Rovigo	11	9	81,8%
Treviso	32	16	50,0%
Venezia	23	13	56,5%
Vicenza	26	14	53,8%
Verona	22	11	50,0%
Totale rispondenti	147	79	53,7%

Si può notare quindi che la risposta ai questionari risulta discreta, raggiungendo il numero di 79 questionari, pari al 53,7% del totale.

### 6.3.2 Dati socio-anagrafici

Partendo dall'analisi dei dati socio-anagrafici raccolti, risulta che in media i docenti-referenti hanno 22,68 anni di insegnamento. In particolare il gruppo è composto dal 77% di donne e dal 23% di uomini, l'età media del gruppo dei 79 referenti è di 49,66 anni e hanno in media 18,72 anni di ruolo.

**Tabella 6.6:** Dati socio anagrafici

#### Anni di insegnamento

Media	22,68
Moda	30
Dev. st.	10,01

#### Età

Media	49,66
Moda	54
Dev. st.	7,96

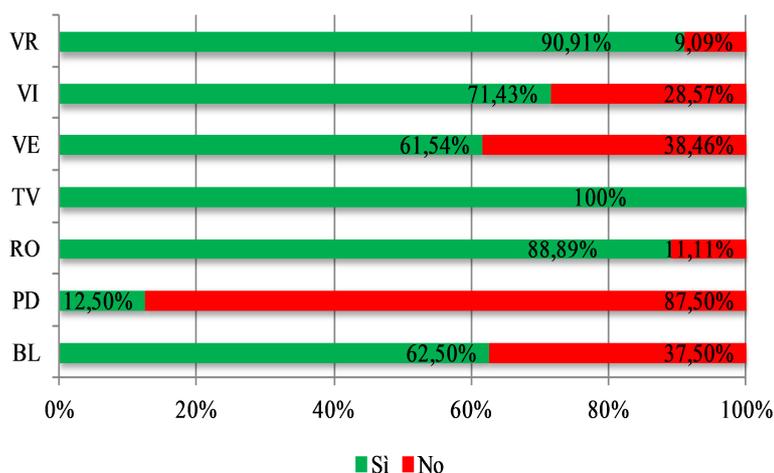
#### Anni di ruolo

Media	18,72
Moda	20
Dev. st.	9,09

Sesso	v.a.	%
F	59	77%
M	18	23%
Tot	77	100%

Il ruolo di figura strumentale di orientamento è ricoperto dal 74,68% dei rispondenti. Si può notare come tutti i referenti della rete di Treviso ricoprono tale ruolo. Una percentuale elevata si ha anche a Padova (87,50%) e di seguito in misura progressivamente ridotta nelle altre reti.

**Figura 6. 1:** Percentuale di copertura del ruolo di figura strumentale per l'orientamento



I ruoli ricoperti dai restanti 26,6% di rispondenti sono di seguito indicati:

**Tabella 6.7:** Elenco altre funzioni nel progetto di orientamento

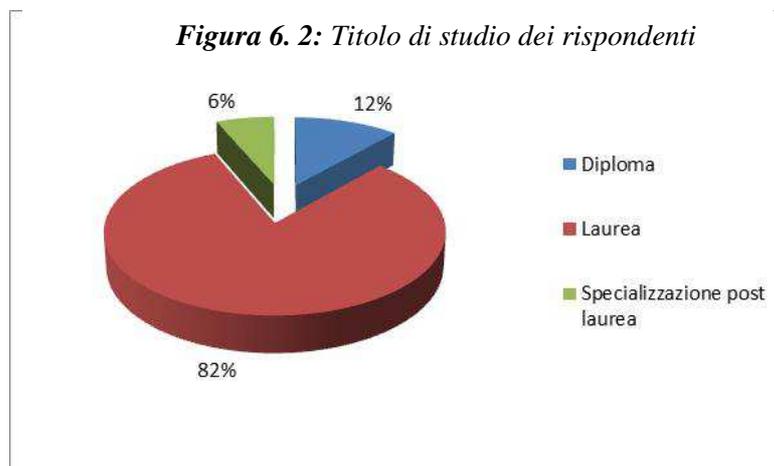
Altri ruoli	v.a.	%
referente di progetto	8	10,13
responsabile orientamento	4	5,06
referente per una azione di progetto	3	3,80
referente contro la dispersione scolastica	2	2,53
funzione strumentale successo educativo e scolastico	1	1,27
membro commissione di istituto	1	1,27
orientatore, progettista	1	1,27
funzione strumentale per l'orientamento	59	74,68
<b>Totale complessivo</b>	<b>79</b>	<b>100</b>

Per quanto concerne gli anni di esperienza nei progetti di rete, risulta una media di 6,13 anni.

**Tabella 6.8:** N. anni di esperienza dei rispondenti nei progetti di orientamento di rete

Prov. Progetto	Media	Dev. St.
BL	5,00	3,35
PD	6,75	2,71
RO	6,56	2,96
TV	4,23	3,68
VE	6,60	3,37
VI	6,08	3,20
VR	7,82	2,99
Totale complessivo	6,13	3,29

In merito al titolo di studio posseduto, l'82% è laureato, il 6% ha una specializzazione post laurea ed il 12% ha un diploma.



### 6.3.3 Riconoscimento e applicazione del progetto di orientamento nelle scuole

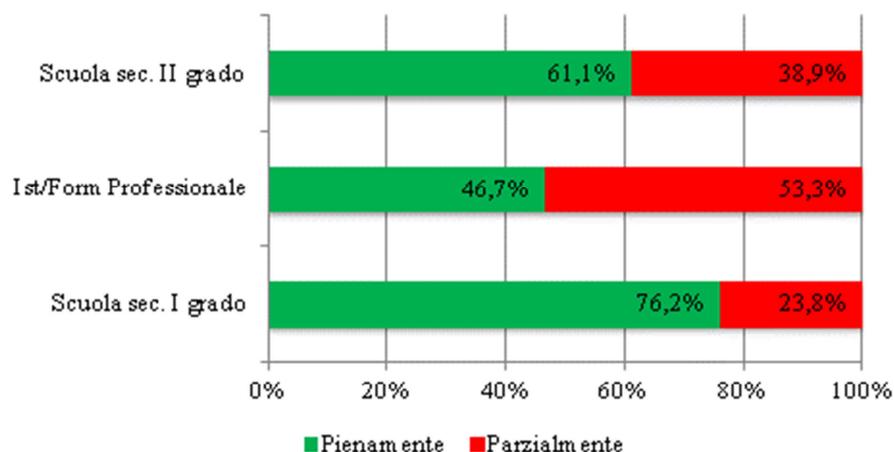
La settima domanda sonda l'importanza riconosciuta al progetto dentro la scuola in termini di inserimento nel POF, discussione negli organi istituzionali, applicazione delle attività e uso degli strumenti.

È stata fatta una analisi descrittiva delle frequenze ed il test del chi quadro. Avendo eseguito il test del chi quadro utilizzando le variabili così definite come nel questionario, si è notato che la categoria "per niente" era poco utilizzata. Per ridurre il numero di celle con numerosità inferiore a 5, si è deciso di aggregare le risposte "parzialmente" e "per niente". Dal test risulta che in generale non vi sono differenze tra i gruppi, salvo negli item b) e d) in cui si ha  $p < 0,05$ , indicando quindi una relazione significativa tra le variabili ed i tre gruppi.

**Tabella 6.9: Chi quadrato e significatività su item di riconoscimento e applicazione dei progetti a scuola**

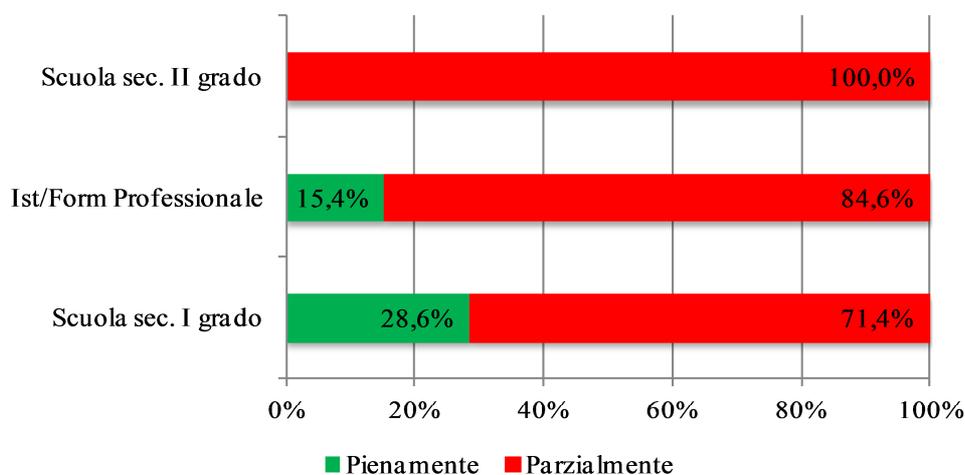
Variabili	$\chi^2$	p valute
A. Gli obiettivi del progetto di rete e le attività erano stati inseriti nel POF	4,664	0,097
B. Si discuteva del progetto di rete durante i Consigli di Classe	11,540	0,021*
C. Si discuteva del progetto di rete durante i Collegi Docenti	2,428	0,658
D. Le attività proposte dalla rete venivano applicate come concordato	10,081	0,006*
E. Le attività proposte dalla rete venivano realizzate adattandole alle esigenze della propria scuola	4,397	0,355
F. Gli strumenti di orientamento costruiti dalla rete venivano applicati	5,116	0,077

**Figura 6.3:** Inserimento nel POF degli obiettivi e delle attività del progetto di rete



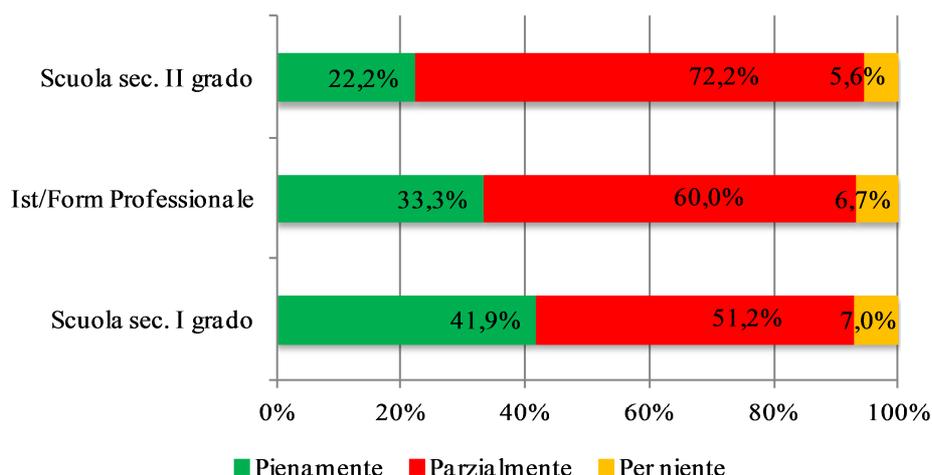
L'integrazione del progetto di rete all'interno della scuola si dimostra anche dalla sua presenza nei documenti di programmazione scolastica, quali l'inserimento nel POF. Al quesito se il progetto e le sue attività sono presenti nel POF della scuola, il gruppo 1 dei referenti delle scuole secondarie di I grado dà una più alta risposta al livello "pienamente" (76,2%), formalizzando quindi il progetto nell'offerta formativa. Tale percentuale è del 61,1% per i referenti della scuola secondaria di II grado e si riduce al 46,7% per i referenti dell'istruzione/formazione professionale.

**Figura 6.4:** Discussione del progetto di rete durante i Consigli di Classe (item 7b)



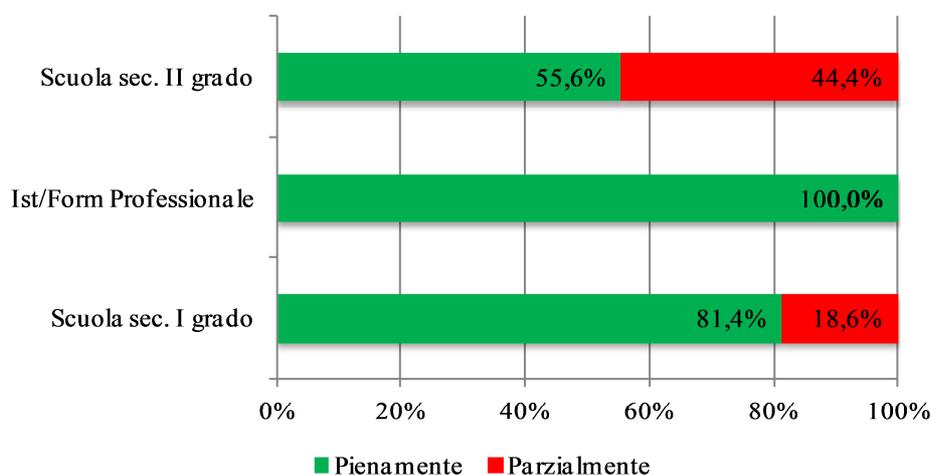
Questo item presenta una relazione significativa tra la variabile e i tre gruppi ( $p=0,002$ ). Anche in questo item si conferma una maggiore attivazione della scuola secondaria di II grado, i cui referenti di progetto dichiarano, nel 28,6% dei casi, che nella propria scuola vi è un ampio coinvolgimento dei consigli di classe in merito alle attività proposte dalla rete. La percentuale si riduce al 15,4% nell'istruzione/formazione professionale e sparisce completamente nella scuola secondaria di II grado.

**Figura 6.5:** *Discussione sul progetto di rete durante i Collegi Docenti (item 7c)*



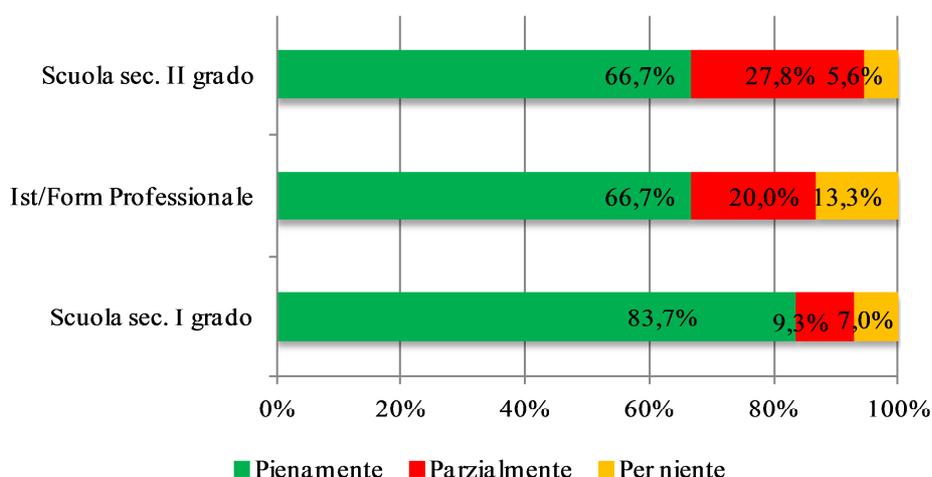
Con questo item, relativo alla discussione sul progetto di rete durante i collegi docenti, aumentano le risposte pienamente affermative in tutti i tre gruppi. Sembra essere questa una dimensione privilegiata per la presentazione delle attività, in particolare ciò vale per il 41.9% dei referenti delle scuole secondarie di I grado, per il 33,3% dei referenti dell’Istruzione/formazione professionale, per il 22,2% dei referenti della scuola secondaria di II grado, dove si conferma la minor integrazione del progetto.

**Figura 6.6:** *Realizzazione delle attività proposte dalla rete come concordato (item 7 d)*



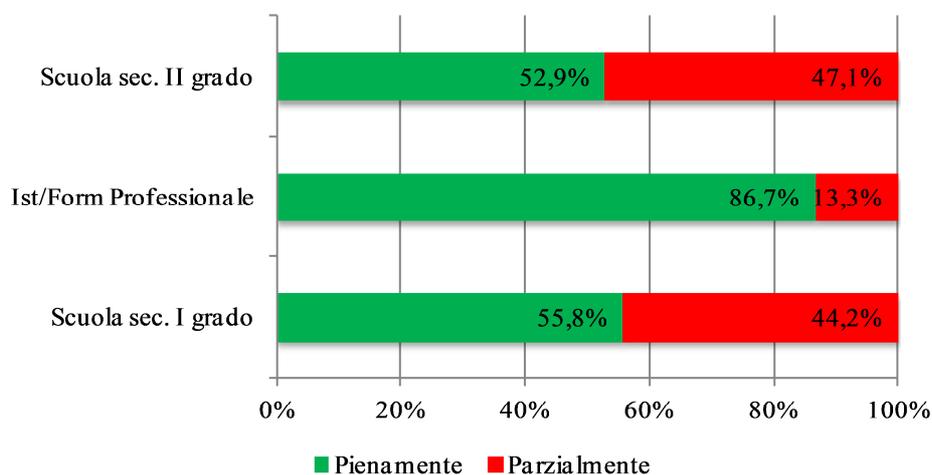
Per questa variabile è presente una significativa differenza tra i tre gruppi ( $p=0.014$ ); si può notare infatti che l’istruzione/formazione professionale ha il 100% dei rispondenti per i quali le attività vengono applicate come concordato, mentre tale percentuale scende all’81,4% dei rispondenti delle scuole sec. di I grado, e il 55,6% dei referenti delle scuole secondarie di II grado.

**Figura 6.7:** Adattamento delle attività proposte dalla rete alle esigenze della propria scuola (item 7 e)



Tale quesito conferma il principio di “libertà” adottato dalle reti (come discusso nel capitolo quinto), per cui le singole scuole partner decidono liberamente quali attività svolgere e come adattare. Le scuole secondarie di I grado affermano la necessità di un maggior adattamento delle attività alle esigenze specifiche (83,7%); ciò è dovuto probabilmente al fatto che è proprio questa tipologia di scuole a cui sono destinate il maggior numero di azioni, soprattutto rispetto all’orientamento formativo e consulenziale, per cui aumenta anche la complessità da gestire. La stessa percentuale è del 66,7% in entrambi gli altri due gruppi.

**Figura 6.8:** Uso degli strumenti di orientamento costruiti dalla rete (item 7 f)

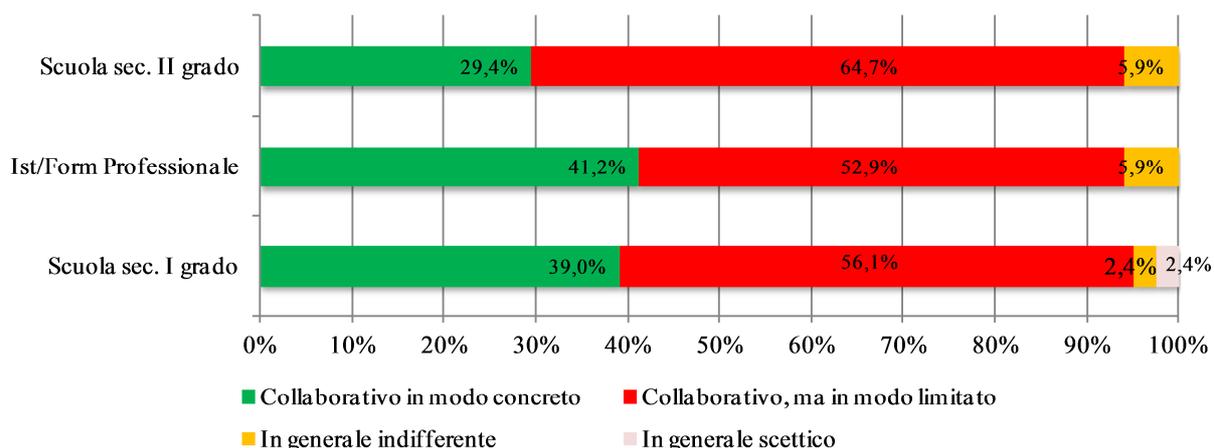


Rispetto all’utilizzo degli strumenti per gli interventi di orientamento, proposti dalla rete, sono i referenti dell’istruzione e formazione professionale che questa volta indicano il valore più alto di realizzazione piena (86,7%). Tale valore scende al 55,8% per i referenti delle scuole secondarie di I grado e al 52,9% per i referenti delle scuole secondari di II grado. Come emerso nelle interviste ai coordinatori di rete, i CFP danno un contributo specifico su questo aspetto alla rete in quanto mettono a disposizione la professionalità dei loro psicologi orientatori ed anche gli strumenti consolidati da tempo al loro interno.

### 6.3.4 Atteggiamento di colleghi e Dirigenti Scolastici

Nell'item n. 11 le risposte “in genere scettico” e “in genere indifferente” registrano frequenze molto basse (in tutto 3 casi). Per questo motivo il calcolo del chi quadro è stato effettuato solo sulle altre modalità di risposta “collaborativo concretamente” e “collaborativo limitatamente”, ottenendo i dati di seguito riportati ( $p > 0,05$ ). Si può quindi affermare che non vi è differenza tra i gruppi rispetto alla variabile considerata.

**Figura 6. 9:** Atteggiamento dei colleghi della propria scuola rispetto alle attività di orientamento della rete (item 11)

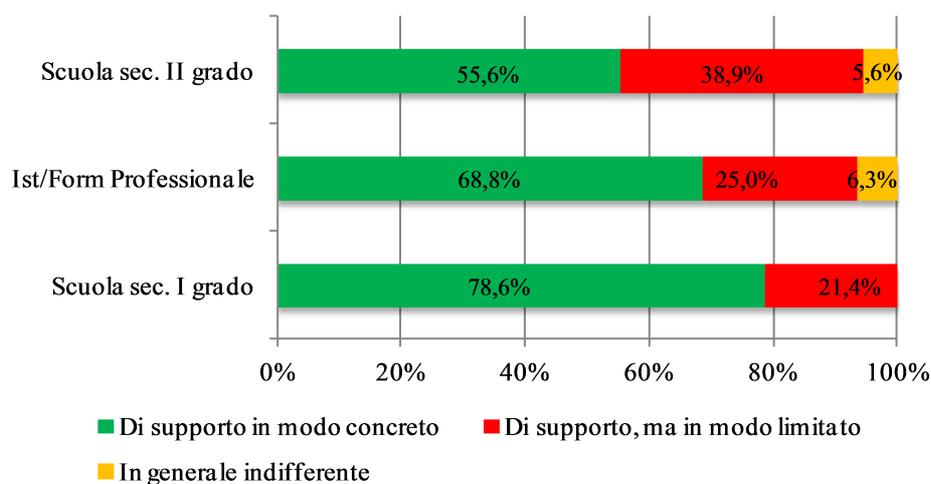


**Tabella 6. 10:** Chi quadro e significatività sull'atteggiamento dei colleghi (quesito n. 11)

	$\chi^2$	<i>p value</i>
Quale era l'atteggiamento dei tuoi colleghi a scuola rispetto alle attività di orientamento della rete?	0,615	0,735

L'atteggiamento dei colleghi resta un aspetto molto importante per rilevare il livello di assunzione della funzione orientativa da parte dei docenti della scuola. Dalle risposte risulta che la collaborazione è soprattutto di tipo collaborativo, ma in forma “limitata” in tutti i tre gruppi. Tale percentuale è del 64,7% nella secondaria di II grado, del 56,1% nella scuola secondaria di I grado e del 52,9% nell'istruzione-formazione professionale dove invece risulta il livello maggiore di collaborazione concreta con il 41,2% dei rispondenti, contro il 39% della scuola secondaria di I grado e il 29,4% della scuola secondaria di II grado. Sono quindi i referenti dell'istruzione-formazione professionale che ricevono più collaborazione dai colleghi.

**Figura 6. 10:** *Atteggiamento del Dirigente Scolastico nel progetto di orientamento in rete (quesito 12)*



Nel quesito 12, il calcolo del chi quadro è stato svolto non considerando la risposta "in generale indifferente" in quanto il numero di casi era troppo basso (2 casi). Il dato emerso ( $p > 0,05$ ) indica che non vi sono differenze tra i gruppi.

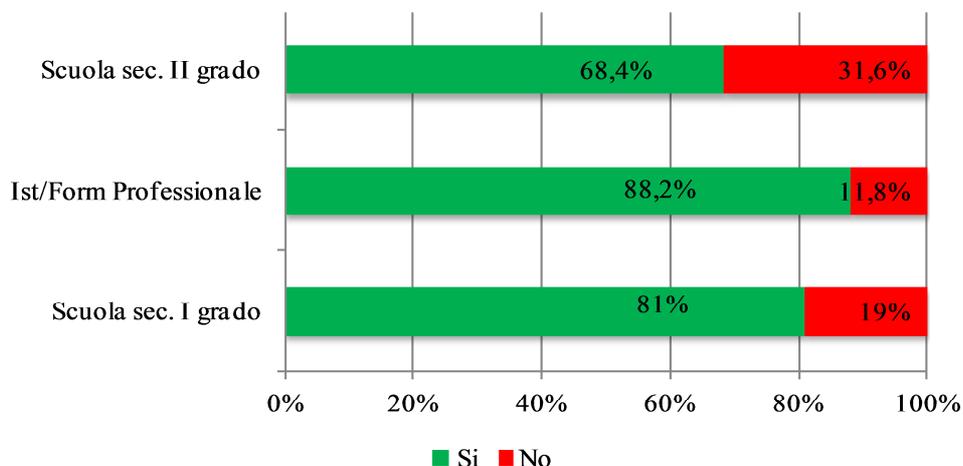
**Tabella 6.11:** *Chi quadro e significatività sull'atteggiamento del Dirigente Scolastico*

	$\chi^2$	<i>p value</i>
Qual era l' atteggiamento del suo dirigente scolastico nel progetto di orientamento in rete?	2,394	0,302

Nelle risposte raccolte, risulta che l'atteggiamento dei dirigenti scolastici si rivela più positivo rispetto a quello dei colleghi. Va ricordato che nella maggior parte dei casi delle reti considerate, i dirigenti sono coinvolti nel governo della rete; è quindi comprensibile una loro maggiore collaboratività. Il 78,6% dei referenti delle scuole secondarie di I grado afferma di ricevere un "supporto concreto". Tale percentuale è del 68,8% per i referenti dell'istruzione-formazione professionale, mentre si riduce al 55,6% nelle scuole secondarie di II grado, dove il 38,9% dei dirigenti li supporta in modo limitato.

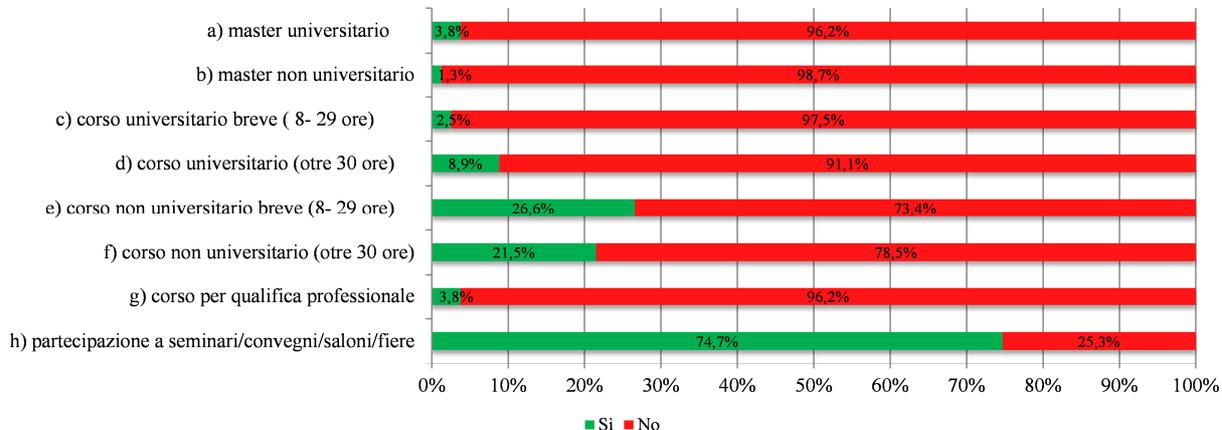
### 6.3.5 Partecipazione a percorsi/eventi formativi

**Figura 6. 11:** Partecipazione a percorsi/eventi formativi sull'orientamento (quesito 13)



Alla domanda relativa alla partecipazione del referente a percorsi/eventi formativi sui temi dell'orientamento, hanno dato risposta affermativa l'88,2% dei referenti dell'istruzione-formazione professionale, l'81% dei referenti della scuola secondaria di I grado e il 68/4% della scuola secondaria di II grado.

**Figura 6. 12:** Partecipazione a percorsi ed eventi formativi (quesito 14)



L'approfondimento sui tipi di percorsi formativi seguiti dai referenti (*Figura 6.12*) permette di rilevare, a livello complessivo, una tendenza a seguire principalmente seminari/convegni/saloni/fiere (74,7%) che, per loro natura, hanno funzione di aggiornamento delle conoscenze e non quella di sviluppare le competenze utilizzabili nella pratica quotidiana. Questa situazione è in linea con quanto emerso anche dal Rapporto sull'orientamento dell'Isfol 2010<sup>84</sup>. Seguono poi i corsi non universitari brevi (26,6%), e i corso oltre le 30 ore (21,5%). In

<sup>84</sup> Grimaldi A. (2011) (a cura di), *Rapporto orientamento 2010 : l'offerta e la domanda di orientamento in Italia* ISFOL , I libri del Fondo sociale europeo, Roma

particolare non è diffusa tra i docenti una formazione specifica sui temi dell'orientamento attuata attraverso master o corsi universitari, anche se ricoprono funzioni in merito all'orientamento.

Di seguito viene riportata la tabella con i conteggi del chi quadro e dei relativi *p value*. I dati indicano che non vi è una differenza tra i tre gruppi e le variabili considerate, in nessun item del quesito.

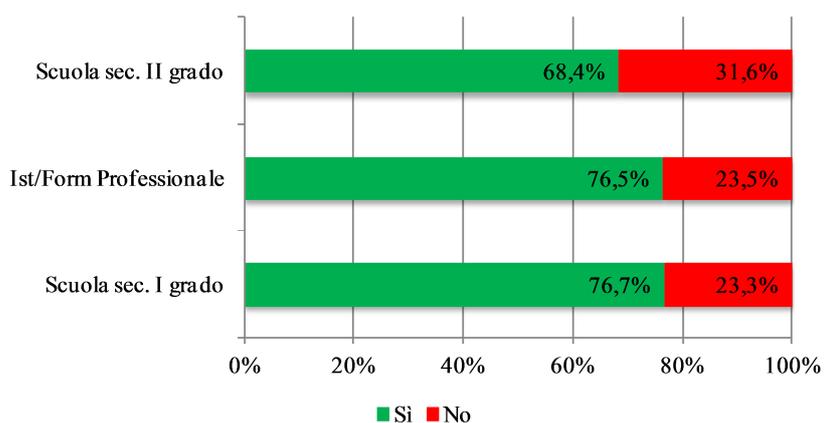
**Tabella 6.12:** Chi quadrato e significatività della partecipazione ad eventi e percorsi formativi (quesito 14)

<i>Item</i>	$\chi^2$	<i>p value</i>
a) master universitario	3,959	0,138
b) master non universitario	3,694	0,158(*)
c) corso universitario breve ( 8- 29 ore)	0,869	0,648
d) corso universitario (oltre 30 ore)	0,492	0,782
e) corso non universitario breve (8- 29 ore)	1,350	0,509
f) corso non universitario (oltre 30 ore)	1,585	0,453(*)
g) corso per qualifica professionale	0,569	0,752(*)
h) partecipazione a seminari/convegni/saloni/fiere	0,346	0,841

(\*) alcune celle hanno frequenze attese inferiori a 5

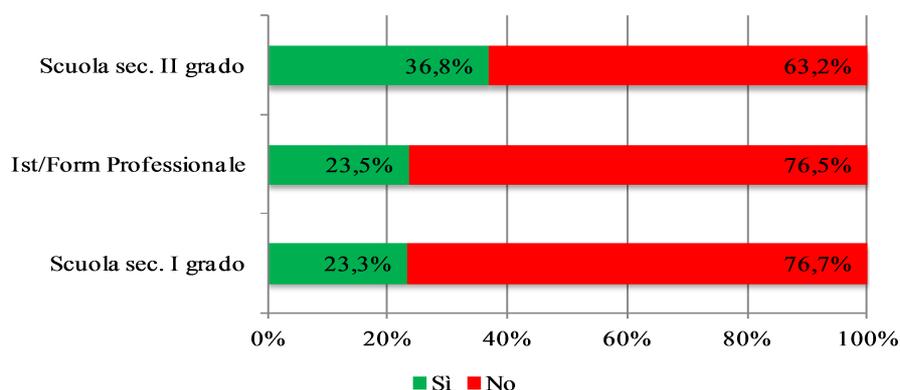
Cercando di individuare eventuali elementi di specificità dei tre gruppi, riportiamo i dati relativi alle modalità formative più attuate dai rispondenti.

**Figura 6.13:** Partecipazione a seminari/convegni/saloni/fiere



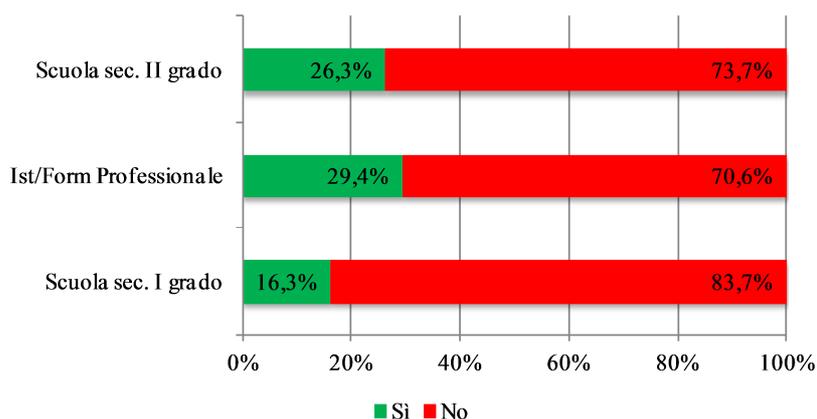
La partecipazione a seminari/convegni/saloni/fiere è di ugual livello tra i docenti di scuola secondaria di I grado (76,7%) e docenti dell'istruzione-formazione professionale (76,5%), mentre decresce al 68,4% tra i docenti della scuola secondaria di II grado.

**Figura 6.14:** Partecipazione a corsi non universitari brevi



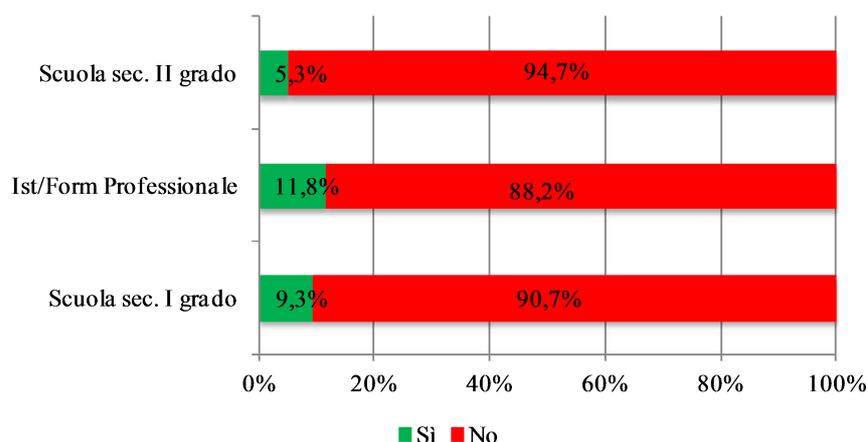
Nella frequenza a corsi non universitari brevi, si assiste ad una inversione di tendenza, in quanto risulta un tipo di formazione favorita soprattutto dai docenti della scuola secondaria di II grado (36,8%), e attuata nella stessa misura (circa 23%) da docenti della scuola secondaria di I grado e docenti dell'istruzione -formazione professionale.

**Figura 6.15:** Partecipazione corso non universitario 30 ore



La frequenza ai corsi non universitari di oltre 30 ore prevale, in questo caso, come scelta tra i docenti dell'istruzione-formazione professionale (29,4%), seguono i docenti della secondaria di II grado (26,3%) e i docenti della scuola secondaria di I grado (16,3%).

**Figura 6.16:** Partecipazione a corsi universitari (oltre 30 ore)



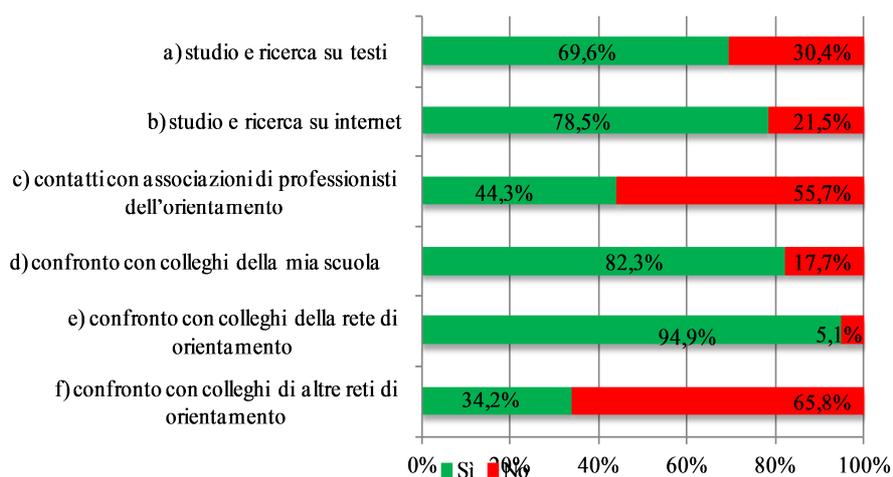
La frequenza ai corsi universitari di oltre 30 ore è la scelta fatta dall'11,8% dei docenti dell'istruzione-formazione professionale, dal 9,3% dei docenti della scuola secondaria di I grado e dal 5,3% dei docenti della scuola secondaria di II grado.

Nella risposta "altro" è stata inserita da 8 rispondenti (10%), come modalità di formazione, gli incontri formativi proposti dalla rete di appartenenza. Le reti non possono fare formazione agli operatori, per cui si tratta degli incontri realizzati per studenti e genitori, che possono effettivamente essere una opportunità di aggiornamento per tutti i docenti.

### 6.3.6 Modalità di autoformazione

Il quesito numero 15 intende indagare quali sono le modalità di autoformazione privilegiate dai referenti dei progetti di rete.

**Figura 6.17:** Modalità di autoformazione (quesito 15)



È stato svolto il test del chi quadro che indica come non vi siano differenze tra i tre gruppi, si accetta quindi l'ipotesi nulla,  $p > 0,005$  in quasi tutti i casi, tranne che nell'item "f - confronto con colleghi di altre reti" in cui si segnala una relazione tra la variabile e l'appartenenza ai gruppi ( $p < 0,005$ ).

**Tabella 6.13:** Chi quadrato e significatività delle modalità di autoformazione

Item	$\chi^2$	<i>p value</i>
a) studio e ricerca su testi	1,728	0,421
b) studio e ricerca su internet	0,516	0,773
c) contatti con associazioni di professionisti dell'orientamento	2,147	0,342
d) confronto con colleghi della mia scuola	3,639	0,162
e) confronto con colleghi della rete di orientamento	3,527	0,171(*)
f) confronto con colleghi di altre reti di orientamento	12,82	0,002*

(\*) alcune celle hanno frequenze attese inferiore a 5

Come è possibile constatare dai dati di seguito riportati, l'autoformazione ha un riscontro ben più positivo rispetto ai percorsi di tipo formale. Dall'analisi descrittiva (Figura 6.17) emerge in particolare, a livello generale, che nella maggioranza dei referenti prevalgono le risposte affermative per cui è diffuso, in ordine di rilevanza, al primo posto è indicato il *confronto con colleghi della rete* (94,9%), seguono: il *confronto con i colleghi della propria scuola* (82,3%), lo *studio e la ricerca su internet* (78,5%), lo *studio e la ricerca su testi* (69,6%). La tematica del *confronto con colleghi della propria rete* è un punto di particolare interesse per la ricerca, in quanto ciò sta a confermare che la rete può diventare luogo di apprendimento quindi di sviluppo professionale, dato dallo scambio reciproco. Analizzando in particolare il confronto tra colleghi della propria rete, hanno risposto affermativamente il 49,4% dei referenti della scuola secondaria di I grado, il 24,1% dei referenti della scuola secondaria di II grado, ed il 21,5% dei referenti dell'istruzione-formazione professionale.

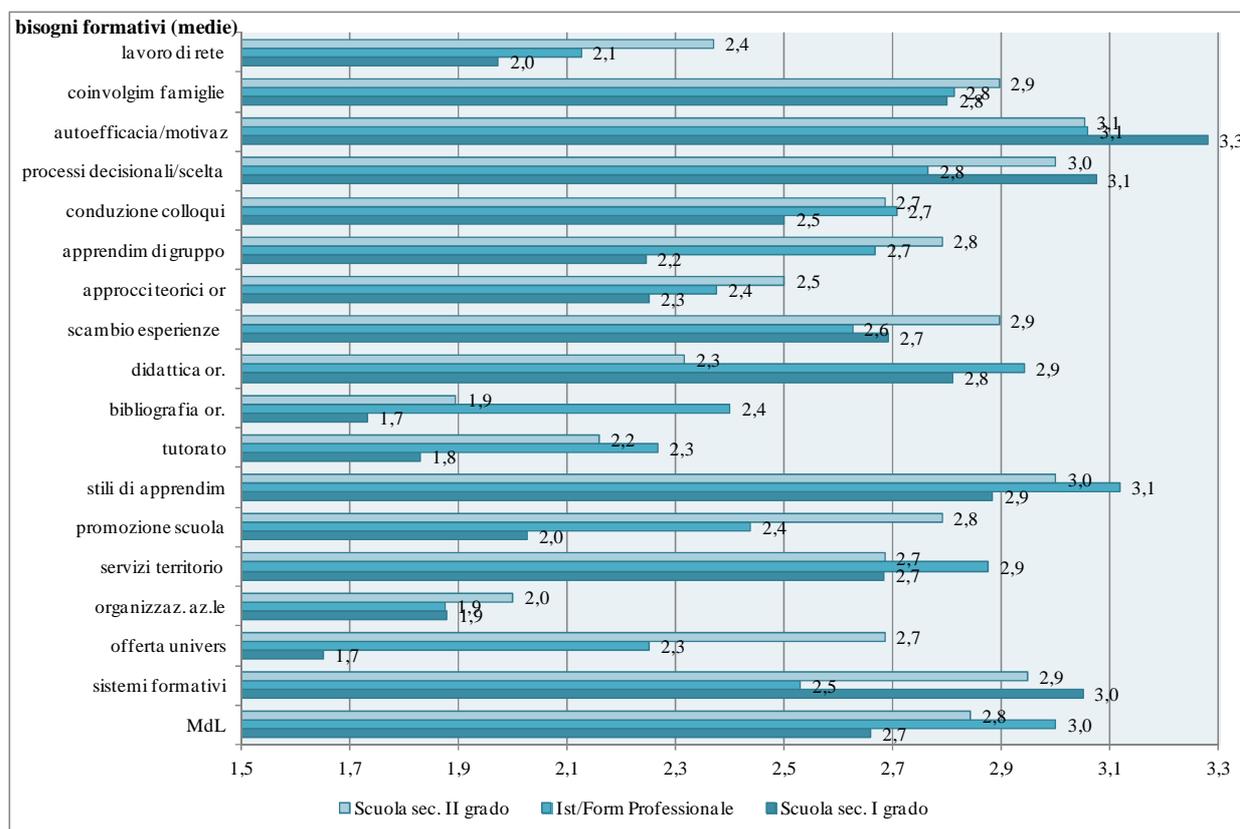
In merito alla variabile f) *confronto con colleghi di altre reti di orientamento*, il chi quadro indica significatività ( $p=0,002$ ), vi è infatti una certa differenza tra i gruppi. Mentre da un lato hanno dato risposta affermativo il 15,19% dei referenti dell'istruzione-formazione professionale ed il 12,66% dei referenti della scuola secondaria di I grado, il valore cala al 6,33% nelle scuole secondarie di secondo grado. Tale risposta può essere dovuta al fatto che solitamente i CFP appartengono a strutture territoriali coordinate a livello regionale o nazionale, e di conseguenza vi è uno scambio ed un confronto continuo con colleghi che operano in altre reti.

La variabile d) *confronto con i collegi della mia scuola*, vede risposte affermative pari al 94,74% dei referenti delle scuole secondarie di II grado, all'81,40% della scuola secondaria di I grado ed il 70,59% dei referenti dell'istruzione-formazione professionale. Per quanto riguarda, invece, i *contatti con associazioni di professionisti dell'orientamento*, risponde affermativamente il 44,3% del totale generale; sembra in realtà un dato elevato, da verificare nel significato. In particolare danno risposta affermativa il 52,6% dei referenti delle scuole secondarie di II grado e il 46,5% dei referenti della scuola secondaria di I grado, mentre tale valore si abbassa al 29,42% dei referenti dell'istruzione-formazione professionale.

### 6.3.7 Bisogni formativi

Il quesito n. 16 intende esplorare le tematiche sulle quali si dovrebbe approfondire la preparazione dei referenti per il progetto di orientamento in rete. Questa domanda è stata proposta allo scopo di ottenere, in modo indiretto, un quadro dei “punti di debolezza” o carenza dell’attuale pratica dell’orientamento nell’ambito scolastico.

**Figura 6.18:** Bisogni formativi dei referenti di progetto (quesito n. 16)



**Tabella 6. 14:** Valori medi, deviazione standard e significatività sui bisogni formativi (quesito 16)

	(1) Scuola sec I grado		(2) Istr/form prof		(3) Scuola sec II grado		Totale		Anov a p-value
	Media	D. std.	Media	D std.	Media	D. std.	Media	D. std.	
A. Informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro	2,66	0,911	3,00	0,791	2,84	0,898	2,78	0,883	0,387
B. Informazioni sui diversi sistemi formativi	3,05	1,024	2,53	0,717	2,95	0,970	2,91	0,962	0,171
C. Informazioni sull'offerta universitaria	1,65	0,921	2,25	0,931	2,68	0,885	2,04	1,006	0,000 *
D. Informazioni di organizzazione aziendale pubblica e privata	1,88	0,980	1,88	0,885	2,00	0,745	1,91	0,897	0,878
E. Conoscenze sui servizi del territorio (informazione, lavoro, sociale, ecc.)	2,68	0,850	2,88	1,204	2,68	1,003	2,72	0,961	0,782

F. Indicazioni sulle modalità di promozione della propria scuola	2,03	1,063	2,44	1,153	2,79	0,855	2,31	1,072	0,032 *
G. Metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio	2,88	0,931	3,12	1,054	3,00	0,943	2,96	0,953	0,685
H. Gestione del tutorato	1,83	0,954	2,27	0,884	2,16	0,765	2,01	0,899	0,208
I. Ricevere riferimenti bibliografici sulla letteratura nazionale e internazionale relativa all'orientamento	1,73	0,837	2,40	1,121	1,89	0,875	1,91	0,932	0,057 *
L. Metodi e tecniche di didattica orientativa	2,81	0,833	2,94	0,899	2,32	0,946	2,72	0,896	0,068
M. Scambio di esperienze con colleghi di altre scuole nell'ambito di incontri guidati da esperti	2,69	0,897	2,63	1,025	2,89	0,937	2,73	0,927	0,649
N. Elementi su approcci teorici, metodi e strumenti di orientamento	2,25	0,927	2,38	0,885	2,50	0,786	2,34	0,880	0,601
O. Metodologie e tecniche di gestione delle dinamiche e dei processi di apprendimento di gruppo	2,24	1,135	2,67	0,976	2,79	0,918	2,47	1,070	0,133
P. Metodologie e tecniche di conduzione di colloqui individuali (counseling)	2,50	1,132	2,71	1,105	2,68	1,003	2,59	1,086	0,737
Q. Metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta	3,07	0,877	2,76	1,147	3,00	0,882	2,99	0,939	0,528
R. Metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione	3,28	0,734	3,06	0,966	3,05	1,026	3,18	0,859	0,521
S. Coinvolgimento delle famiglie	2,80	0,966	2,81	1,047	2,89	0,875	2,83	0,950	0,937
T. Tecniche per il lavoro di rete	1,97	0,833	2,13	1,088	2,37	1,165	2,11	0,987	0,369

In generale, si può anticipare che quasi tutte le aree tematiche per le quali risulta necessario un approfondimento conoscitivo sono state scelte in maniera rilevante, segnalando in tal modo una esigenza complessiva di ricevere un' incisiva formazione per poter svolgere le azioni orientative per gli studenti. Le aree tematiche che raccolgono un interesse trasversale, indipendentemente dal livello di istruzione dell'istituto, sono: metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione, informazioni sui diversi sistemi formativi, metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta, coinvolgimento delle famiglie, informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro, tecniche di didattica orientativa.

Analizzando gli esiti sulla base della tipologia di istituto rispondente emerge che le tematiche ritenute particolarmente strategiche da parte dei referenti delle scuole secondarie di I grado vi sono: metodologie e tecniche di conduzione di colloqui individuali (counseling), informazioni sui diversi sistemi formativi, metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodi e tecniche di didattica orientativa, coinvolgimento delle famiglie.

I referenti degli istituti per l'istruzione e la formazione professionale si distinguono invece per un maggiore interesse relativamente a: metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione, informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro, metodi e tecniche di didattica orientativa, conoscenze sui servizi del territorio.

I referenti delle scuole secondarie di II grado individuano come temi prioritari: metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta, metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione, informazioni sui diversi sistemi formativi, scambio di esperienze con colleghi di altre scuole nell'ambito di incontri guidati da esperti.

Si individua inoltre una differenza tra i gruppi rispetto a tre item. L'item c) *Informazioni sull'offerta universitaria* ( $p < 0,001$ ) in quanto è evidente come questo sia un tema di maggiore interesse per la scuola secondaria di II grado. L'item f) *Indicazioni sulle modalità di promozione della propria scuola*, è una esigenza sentita in modo particolare dai referenti delle scuole secondarie di II grado (media 2,79, rispetto ad una media generale pari a 2,21), che si distingue dagli altri gruppi. L'orientamento di tipo informativo resta un tema molto caro alla scuola secondaria che nel passato lo concepiva, in modo quasi esclusivo, come promozione della propria scuola. Dalle interviste ai coordinatori di rete emerge come il tentativo della rete di favorire una informazione equa tra le scuole e soprattutto rivolta all'interesse degli studenti, resta un impegno costante, che ha portato a forme di presentazione dell'offerta formativa più attenta alle esigenze degli studenti. L'item i) *Ricevere riferimenti bibliografici sulla letteratura nazionale e internazionale relativa all'orientamento*, appare essere un bisogno particolarmente sentito dai docenti dell'istruzione-formazione professionale, con una media del 2,4 rispetto alla media generale del 1,91.

Nell'analisi fattoriale è stata ritenuta adeguata la soluzione a tre fattori, che spiega il 46,17 della varianza

Tabella 6.15: Matrice dei pesi fattoriali sui bisogni formativi

	Componente		
	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3
n) Elementi su approcci teorici, metodi e strumenti di orientamento	0,740		
l) Metodi e tecniche di didattica orientativa	0,727		
q) Metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta	0,723		
i) Ricevere riferimenti bibliografici sulla letteratura nazionale e internazionale relativa all'orientamento	0,710		
g) Metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio	0,606		
p) Metodologie e tecniche di conduzione di colloqui individuali (counseling)	0,605		
r) Metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione	0,551		
t) Tecniche per il lavoro di rete	0,465		
o) Metodologie e tecniche di gestione delle dinamiche e dei processi di apprendimento di gruppo	0,462		
h) Gestione del tutorato		0,740	
s) Coinvolgimento delle famiglie		0,638	
m) Scambio di esperienze con colleghi di altre scuole nell'ambito di incontri guidati da esperti		0,552	
f) Indicazioni sulle modalità di promozione della propria scuola		0,484	
a) Informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro			0,711
d) Informazioni di organizzazione aziendale pubblica e privata			0,706
c) Informazioni sull'offerta universitaria			0,657
e) Conoscenze sui servizi del territorio (informazione, lavoro, sociale, ecc.)			0,640
b) Informazioni sui diversi sistemi formativi			0,321

L'attendibilità del quesito n. 16 è complessivamente accettabile con valori degli Alpha di Cronbach relativi ai primi 2 fattori corrispondenti a 0,817 e 0,593, ad esclusione del terzo fattore che è sotto la soglia minima di accettabilità (0,60) quindi gli item vengono esclusi.

Tabella 6.16: Alpha di Cronbach sui fattori dei bisogno formativi

Fattore	Alpha
1 - Formazione teorico/pratica	0,817
2 - Funzione tutorale	0,593
3 - Opportunità territorio	0,551

**Tabella 6.17:** Analisi della varianza sui pesi fattoriali dei bisogni formativi

Fattori	Gruppi								ANOVA p-valute
	(1)Scuola sec I grado		(2)Istr/form prof		(3)Scuola sec II grado		Totale		
	Media	D.std.	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	
Fattore1 - Formazione teorico/pratica	2,539	0,555	2,681	0,631	2,6111	0,706	2,589	0,607	0,746
Fattore 2-Funzione tutorale	2,350	0,627	2,535	0,813	2,6842	0,519	2,481	0,649	0,186

L'analisi della varianza indica che non vi è differenza tra i tre gruppi rispetto ai due fattori individuati.

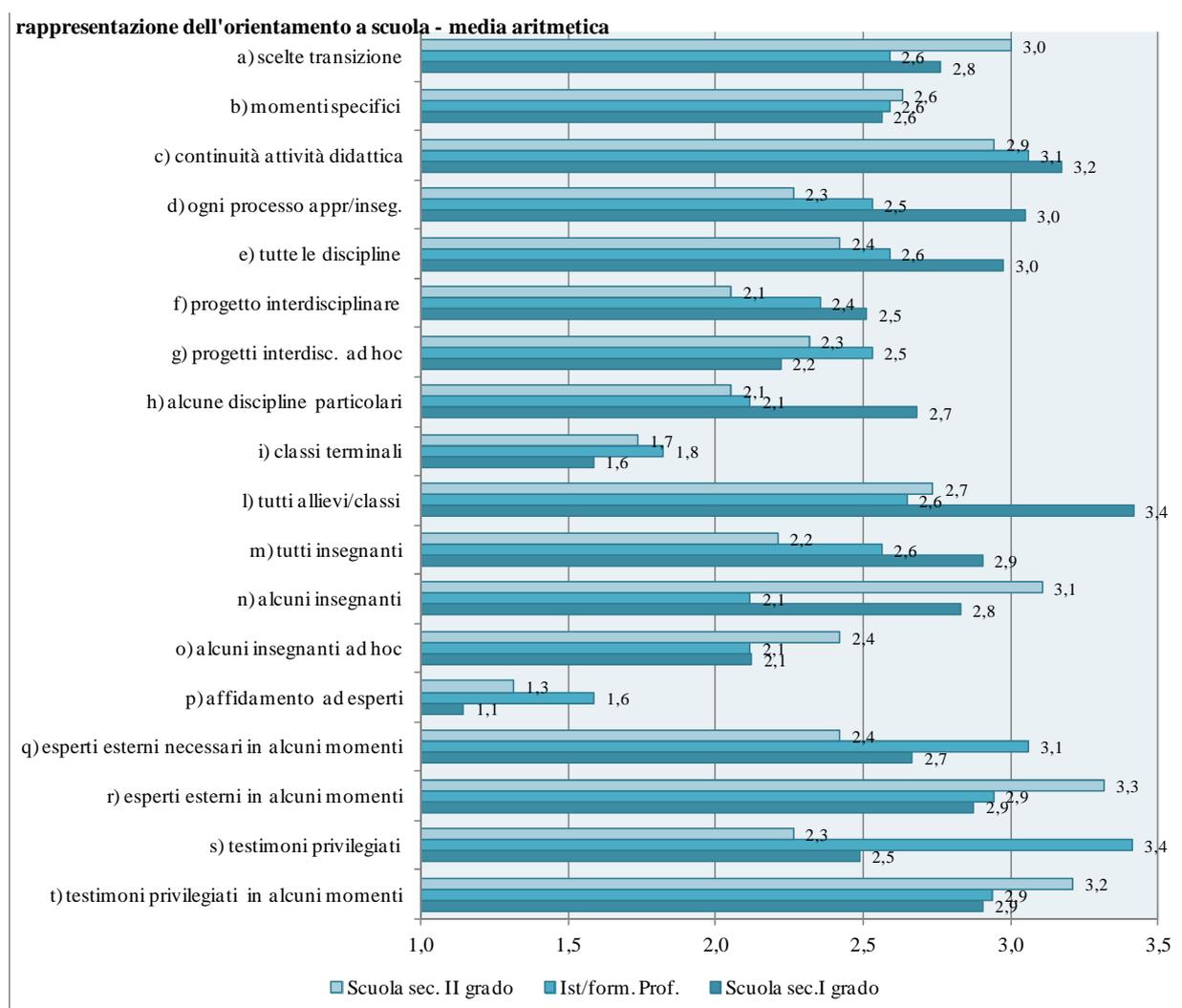
Il primo fattore, che potremmo chiamare “*formazione teorico/pratica*”, evidenzia l'esigenza di approfondire la formazione sulle teorie dell'orientamento e sulle tecniche e le pratiche relativi agli interventi di orientamento in classe, per cui: didattica orientativa, processi decisionali e di scelta, stili di apprendimento, counseling, motivazione ed autoefficacia e la gestione dell'apprendimento di gruppo. Il contesto resta quello della rete, per cui rientra anche l'esigenza di acquisire tecniche per un'efficace lavoro in rete. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,589 il che significa che i soggetti non trovano una elevata rispondenza rispetto al fattore, cioè la loro esigenza formativa di tipo teorico/pratico è relativamente bassa.

Il secondo fattore, che potremmo chiamare “*funzione tutorale*”, punta l'attenzione della formazione sull'approfondimento della funzione tutorale del docente, capace di coinvolgere le famiglie ed in collaborazione con altri docenti delle altre scuole. La funzione tutorale prevede anche la capacità di conoscere come si colloca la propria scuola nell'offerta formativa generale e saperla presentare. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,481 il che significa che i soggetti non trovano buona rispondenza rispetto al fattore, cioè la loro esigenza formativa sulla funzione tutorale è relativamente bassa.

### **6.3.8 La rappresentazione dell'orientamento a scuola**

Il quesito 17 riguarda il significato che l'orientamento ha per il docente, che si manifesta nella presa in carico della dimensione orientativa nella propria professionalità. Il quesito cerca di rilevare la rappresentazione che l'insegnante ha dell'orientamento nell'ambito dell'offerta formativa della scuola.

**Figura 6.19: Rappresentazione dell'orientamento da parte dei referenti (media)**



Dall'analisi descrittiva che confronta le medie rispetto alle singole variabili, distinte nei tre gruppi, si può notare come: la scuola secondaria di I grado abbia valori medi superiori rispetto alla continuità temporale, curricolare, formativa e dei destinatari. Mentre la scuola secondaria di II grado ha valori medi maggiori rispetto ad una rappresentazione dell'orientamento che riguarda solo alcuni insegnanti individuati ad hoc; inoltre considerano che le attività di orientamento a scuola possono giovare di esperti esterni e testimoni privilegiati. L'istruzione e formazione professionale si distingue rispetto ai gruppi precedenti, presentando valori medi più alti sulla necessità di progetti interdisciplinari ad hoc, l'individuazione delle classi terminali come uniche destinatarie delle attività, affidando le attività ad esperti esterni e testimoni privilegiati.

Il quesito prevede item con polarità opposta, che al momento dell'analisi dei dati sono state invertite per misurare le stesse dimensioni.

I cinque fattori emersi spiegano il 68% della varianza e sono così composti:

**Tabella 6.18:** Matrice sui pesi fattoriali per la rappresentazione dell'orientamento (quesito 17)

	Componente				
	1	2	3	4	5
N. L'orientamento a scuola riguarda alcuni insegnanti più di altri (*)	0,839				
O. L'orientamento a scuola è compito esclusivo di alcuni insegnanti individuati <i>ad hoc</i> (*)	0,724				
M. L'orientamento a scuola è compito di tutti gli insegnanti	0,712				
H. L'orientamento a scuola si esplica durante le lezioni di alcune discipline particolari(*)	0,656				
D. L'orientamento a scuola riguarda ogni processo di insegnamento-apprendimento nell'esperienza quotidiana dell'allievo		0,813			
B. L'orientamento a scuola avviene sempre in momenti specifici espressamente dedicati(*)		0,691			
E. L'orientamento a scuola riguarda tutte le discipline		0,660			
F. L'orientamento a scuola trova spazio nello svolgimento di qualsiasi progetto interdisciplinare		0,651			
C. L'orientamento a scuola avviene con continuità lungo tutta l'attività didattica		0,620			
I. L'orientamento a scuola riguarda solo le classi terminali (*)			0,889		
L. L'orientamento a scuola riguarda tutti gli allievi di tutte le classi			0,789		
R. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, della partecipazione di esperti esterni				0,732	
T. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, del ricorso a testimoni privilegiati (rappresentanti del mercato del lavoro, studenti, ecc.)				0,704	
G. L'orientamento a scuola richiede progetti interdisciplinari <i>ad hoc</i> (*)					0,836
A. L'orientamento a scuola riguarda prioritariamente le scelte di transizione (da un ordine di scuola all'altro, da un tipo di scuola ad un altro, dalla scuola al lavoro, dalla scuola alla formazione post-secondaria)					0,685
P. Le attività di orientamento vanno affidate (*)interamente ad esperti esterni(*)					0,535

(\*)reverse item

La scala risulta fattorializzabile in quanto ha Alfa di Cronbach pari a 0,765.

L'attendibilità dei fattori individuati ha valori degli Alpha di Cronbach da 0,774 a 0,817, relativi ai primi 3 fattori, mentre il quarto e quinto fattore presentano valori insufficienti.

**Tabella 6.19:** Alpha di Cronbach sui fattoriali per la rappresentazione dell'orientamento

Fattore	Alpha
1 - Compito degli insegnanti	0,782
2 - Continuità didattica	0,817
3 - Tutte le classi	0,774
4 - Collaborazione con esperti	0,450
5 - Transizione ad esperti	0,515

**Tabella n..Analisi della varianza sui pesi fattoriali della rappresentazione dell'orientamento**

**Tabella 6. 20**

	(1) Scuole sec I grado		(2) Istr/Form prof.		(3) Scuola sec II grado		Totale		p-value
	Media	D.std.	Media	D.std.	Media	D.std.	Media	D.std.	
Fattore 1 <i>compito degli insegnanti</i>	2,567	0,935	2,765	0,703	2,407	0,795	2,569	0,855	0,474
Fattore 2 <i>Continuità didattica</i>	2,851	0,763	2,588	0,776	2,444	0,698	2,691	0,761	0,141
Fattore 3 <i>Per tutti gli allievi</i>	3,412	0,791	2,911	1,049	3,000	0,745	3,197	0,864	0,068

Il primo fattore, che potremmo chiamare “*compito degli insegnanti*”, affida la funzione orientativa quale responsabilità di tutti i docenti, e non solo ad alcuni individuati ad hoc. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,569 il che significa che i soggetti non trovano buona rispondenza rispetto al fattore, cioè non assegnano chiaramente al corpo docenti la funzione orientativa.

Il secondo fattore, che potremmo chiamare “*continuità didattica*”, vede l'orientamento come una componente che riguarda ogni processo di insegnamento-apprendimento, quindi anche tutte le discipline. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,691, il che significa che, anche in questo caso, i soggetti non trovano buona rispondenza rispetto al fattore, cioè la loro rappresentazione dell'orientamento non coinvolge tutto il processo didattico.

Il terzo fattore, che potremmo chiamare “*per tutti gli allievi*”, concepisce l'orientamento come attività destinata a tutti gli studenti e non solo a quelli delle classi terminali. Il punteggio fattoriale medio è pari a 3,197, il che significa che i soggetti trovano discreta rispondenza rispetto al fattore, cioè considerano che le attività di orientamento sono destinate agli allievi di tutte le classi.

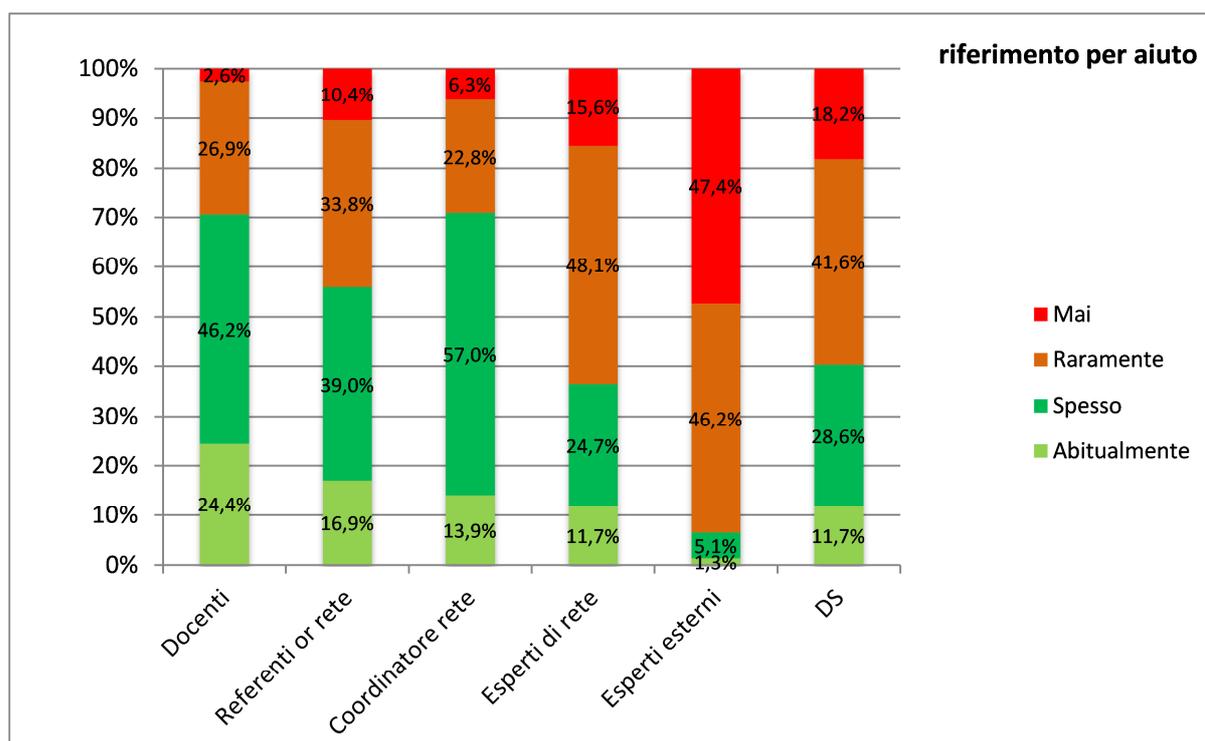
### 6.3.9 Richiesta e offerta di supporto all'interno della rete

I quesiti n. 18 e 19 intendono indagare la relazione di scambio tra i referenti e gli altri soggetti che operano nella rete, in termini di offerta e richiesta di un parere o un aiuto sui temi dell'orientamento.

#### *Richiesta di supporto fatta dal referente*

Il quesito 18 indaga quali sono i soggetti a cui si rivolge il referente di progetto nel caso di bisogno di un parere o di un aiuto su problematiche relative all'orientamento.

**Figura 6.20:** Riferimenti per richiesta di parere o aiuto del referente di progetto (Quesito 18)



Un indicatore importante del lavoro di rete è rappresentato dalla presenza di rapporti di reciproco aiuto tra i membri della rete. Si può notare che il rispondente, in caso di bisogno rispetto a questioni legate alle attività di orientamento, chiede aiuto ai docenti della propria scuola (spesso per il 46,2% e abitualmente per il 24,4%) e al coordinatore della rete (57% spesso ed il 13,9% abitualmente). Ad un secondo livello troviamo come riferimento per il rispondente, gli altri referenti di orientamento delle scuole in rete (16,9% abitualmente, 39% spesso), e ad un terzo livello gli esperti che collaborano nel progetto di rete (11,7% abitualmente, 24,7% spesso) e i dirigenti scolastici (11,7% abitualmente, 28,6% spesso) mentre ad un quarto livello si trovano gli esperti esterni al progetto (1,3% abitualmente, 5,1% spesso) che probabilmente sono casi rari di collaborazione visti i dati così bassi.

**Tabella 6.21:** Chi quadrato e significatività rispetto alle richieste di supporto (quesito 18)

	$\chi^2$	<i>p value</i>
a) Ai docenti della sua scuola	0,969	0,616
b) Ai referenti di orientamento delle scuole della sua rete	0,7	0,705
c) Al referente/coordinatore della rete	4,059	0,131
d) Ad esperti di orientamento che collaborano nel progetto di rete	0,366	0,833
e) Ad esperti di orientamento esterni al progetto di rete	2,486	0,289
f) Al suo dirigente scolastico	2,067	0,356

Il test del chi quadro è stato svolto aggregando le risposte “abbastanza” con “spesso” e “raramente “ con “mai”, in quanto la numerosità dei casi era bassa. Il risultato non evidenzia particolare significatività rispetto alle risposte dei tre gruppi di scuole.

#### *Offerta di supporto del referente*

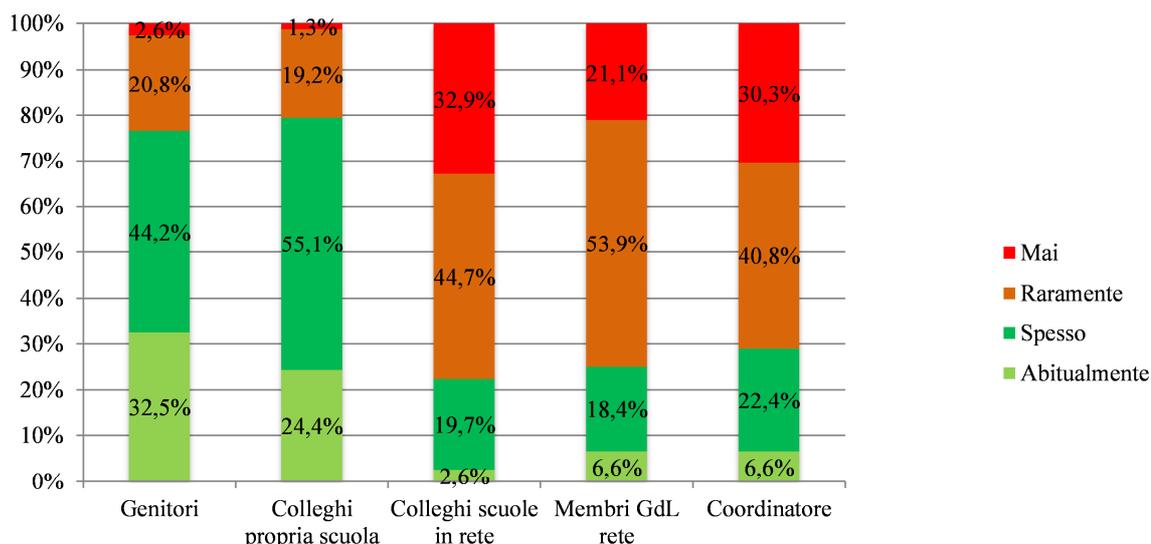
Il quesito 19 indaga quali sono i soggetti della rete che si rivolgono al referente di progetto per ricevere un aiuto un parere sulle problematiche dell’orientamento.

Il conteggio del chi quadro, con la distinzione dei tre gruppi, ha richiesto l’aggregazione delle risposte “spesso” con “abituamente” e “mai” con “raramente”. I dati emersi indicano che vi è una differenza tra variabili e gruppi ( $p < 0,05$ ) negli item c) e d).

**Tabella 6.22:** Chi quadrato e significatività per offerta di supporto (quesito 19).

	$\chi^2$	<i>p value</i>
a) Genitori degli studenti	0,081	0,96
b) Colleghi della mia scuola	1,212	0,546
c) Colleghi di altre scuole in rete	14,413	0,001*
d) Membri dei/del gruppo/i di lavoro della rete	8,184	0,017*
e) Referente/coordinatore della rete	4,332	0,115

**Figura 6.21:** Offerta di supporto da parte del referente (quesito 19)

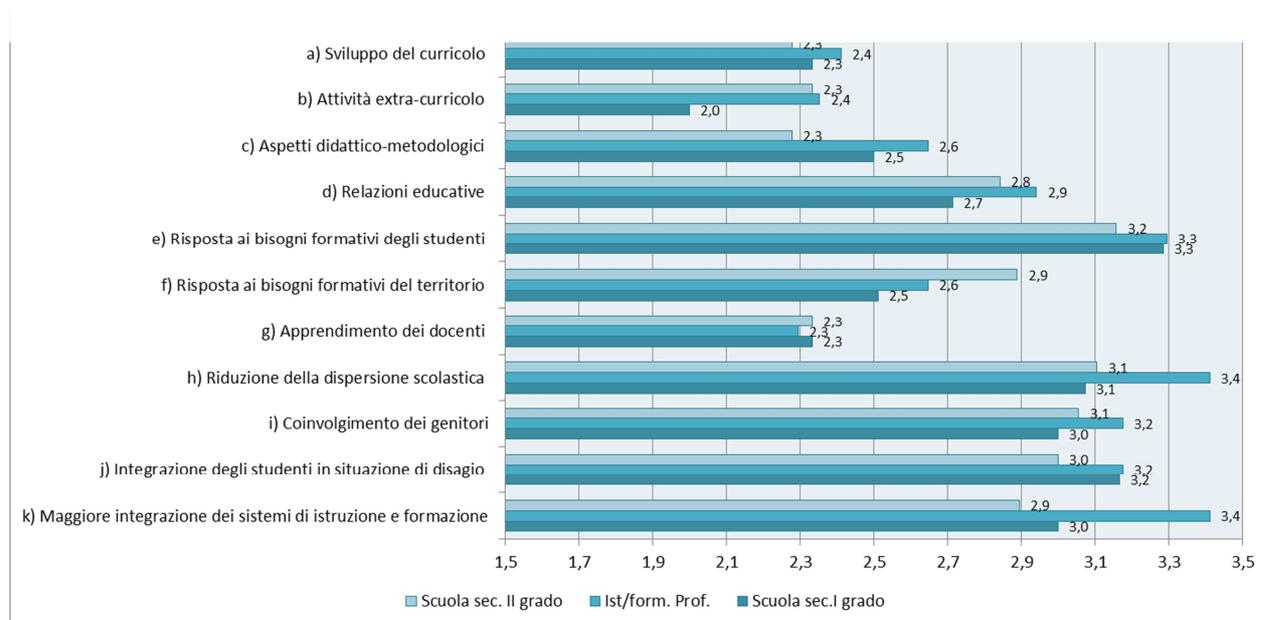


Il referente del progetto di rete riceve richieste di un parere o un aiuto su temi dell'orientamento in primis dai genitori che si rivolgono a lui abitualmente (32,5%) e spesso (44,2%); i colleghi della propria scuola che si rivolgono a lui abitualmente (24,4%) e spesso (55,1%). Sono rare le richieste che provengono dal coordinatore di rete (40,8%) e dai membri del gruppo di lavoro di rete (53,9%).

### 6.3.10 Le reti e gli ambiti in cui incidono le varie attività svolte

Il quesito n. 22 mira ad individuare l'impatto delle attività proposte e gestite dalla rete dentro le scuole.

**Figura 6.22:** Ambiti di incidenza dell'attività di rete nella scuola



**Tabella 6.23:** Valori medi, deviazione standard e significatività sull'incidenza delle attività (quesito 22)

Item	Gruppi								Anova p-valute
	(1)Scuola sec I grado		(2)Istr/form prof		(3)Scuola sec II grado		Totale		
	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	
a) Sviluppo del curriculum	2,33	0,902	2,41	0,795	2,28	0,826	2,34	0,852	0,899
b) Attività extra-curricolo	2,00	0,796	2,35	1,057	2,33	0,970	2,16	0,904	0,256
c) Aspetti didattico- metodologici	2,50	0,834	2,65	0,786	2,28	0,669	2,48	0,788	0,377
d) Relazioni educative	2,71	0,891	2,94	0,899	2,84	0,602	2,79	0,827	0,615
e) Risposta ai bisogni formativi degli studenti	3,29	0,742	3,29	0,849	3,16	0,688	3,26	0,746	0,807
f) Risposta ai bisogni formativi del territorio	2,51	0,978	2,65	0,996	2,89	0,832	2,63	0,950	0,378
g) Apprendimento dei docenti	2,33	0,874	2,29	0,849	2,33	0,767	2,32	0,834	0,986
h) Riduzione della dispersione scolastica	3,07	0,848	3,41	0,618	3,11	0,658	3,16	0,762	0,292
i) Coinvolgimento dei genitori	3,02	0,811	3,18	0,809	3,06	0,873	3,06	0,817	0,812
j) Integrazione degli studenti in situazione di disagio	3,17	0,762	3,18	0,636	3,00	0,907	3,13	0,767	0,719
k) Maggiore integrazione dei sistemi di istruzione e formazione	2,98	0,897	3,41	0,712	2,89	0,875	3,05	0,866	0,144

In generale si può notare che vi sono valori medi elevati sulla maggior parte degli item. L'analisi della varianza indica che non vi sono differenze significative tra i tre gruppi.

Nell'analisi dei dati descrittivi presenti nella *Figura 6.22* possiamo notare come la scuola secondaria di I grado si distingua, presentando valori medi elevati, rispetto all'incidenza della rete nel rispondere ai bisogni formativi degli studenti, sull'apprendimento dei docenti e nell'integrazione degli studenti in situazione di disagio.

L'istruzione e la formazione professionale in questo quesito hanno generalmente valori medi più alti rispetto agli altri due gruppi. Si nota inoltre che questo gruppo di docenti si differenzia in quanto dichiarano che gli ambiti su cui incide maggiormente la rete sono: in modo particolare la riduzione della dispersione scolastica, l'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione, oltre che nello sviluppo del curriculum e della didattica, le relazioni educative, il coinvolgimento dei genitori.

La scuola secondaria di II grado si distingue in un item e cioè indicando come ambito di incidenza la risposta ai bisogni formativi del territorio. L'analisi fattoriale ha individuato tre fattori riportati di seguito: che spiegano il 61,54% della varianza.

**Tabella 6. 24:** Matrice dei pesi fattoriali sull'incidenza della rete (quesito 22)

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3
h) Riduzione della dispersione scolastica	0,740		
e) Risposta ai bisogni formativi degli studenti	0,696		
d) Relazioni educative	0,690		
j) Integrazione degli studenti in situazione di disagio	0,680		
g) Apprendimento dei docenti	0,530		
i) Coinvolgimento dei genitori	0,521		
b) Attività extra-curricolo		0,768	
a) Sviluppo del curricolo		0,750	
c) Aspetti didattico-metodologici		0,526	
k) Maggiore integrazione dei sistemi di istruzione e formazione			0,785
f) Risposta ai bisogni formativi del territorio			0,553

L'attendibilità del quesito n. 22 è complessivamente accettabile con valori degli Alpha di Cronbach relativi ai primi 2 fattori che indicano 0,779 e 0,624, ad esclusione del terzo fattore in cui il valore non è accettabile, per cui si è deciso di escludere i due item che lo compongono. I due fattori spiegano il 47,28% della varianza.

**Tabella 6.25:** Alpha di Cronbach sui fattori dell' incidenza della rete

Fattore	Alpha
1 - Presa in carico globale da parte del docente	0,779
2 - Sviluppo didattica e curricolo	0,624
3 - Integrazione sistemi e territorio	0,411

**Tabella 6.26:** Descrittivo di analisi della varianza sui fattori di incidenza della rete (quesito n.22)

	(1) scuola sec I grado		(2) istr/form prof		(3) scuola sec II grado		Totale		p-value
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	
<b>Fattore 1</b> Presa in carico globale	2,939	0,5983	3,049	0,436	2,907	0,546	2,956	0,549	0,722
<b>Fattore 2</b> Sviluppo didattica e curricolo	2,277	0,6456	2,470	0,667	2,296	0,625	2,324	0,642	0,572

Il primo fattore emerso, che potremmo chiamare “*Presa in carico globale*”, indica che l’esperienza del lavoro di rete può configurare una nuova relazione tra i docenti della scuola e gli studenti ed i loro genitori. Il fattore considera che l’esperienza di networking incide positivamente sulla dispersione scolastica, riducendola; risponde ai bisogni formativi degli

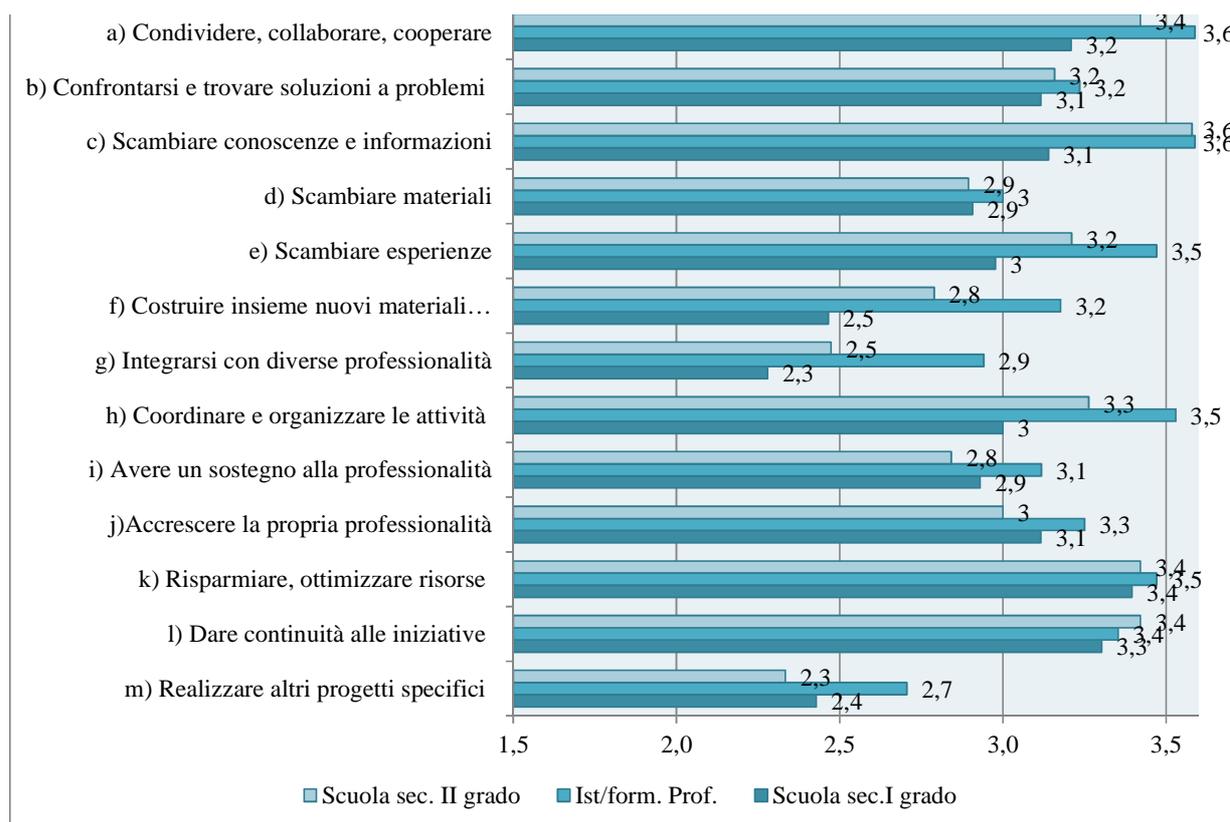
studenti in difficoltà e a rischio di uscita dalla scuola attraverso un arricchimento della relazione educativa. Tutto questo comporta occasioni di apprendimento per i docenti e la necessità e la volontà di coinvolgere i genitori. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,956 il che significa che i soggetti trovano discreta rispondenza rispetto al fattore, cioè riconoscono alla rete di migliorare la presa in carico globale degli studenti, in particolare di quelli in stato di disagio.

Il secondo fattore, che potremmo chiamare “sviluppo curricolo e didattico” individua come settore di incidenza della rete la programmazione delle attività extra-curricolo, del curricolo, e la didattica. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,324 il che significa che i soggetti trovano bassa rispondenza rispetto al fattore, cioè non riconoscono alla rete di migliorare in modo significativo la programmazione del curricolo, delle attività extra-curricolo e della didattica.

### 6.3.11 Punti di forza della rete

Il quesito n. 23 mira ad individuare i benefici del lavoro di rete percepiti dal referente di progetto.

**Figura 6. 23: Vantaggio del lavoro in rete – medie aritmetiche**



**Tabella 6.27: Media, deviazione standard e significatività dei benefici della rete (quesito 23)**

	(1)Scuola sec I grado		(2)Istr/form prof		(3)Scuola sec II grado		Totale		ANOVA p value
	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	
a) Condividere, collaborare, cooperare	3,21	0,742	3,59	0,618	3,42	0,607	3,34	0,696	0,140
b) Confrontarsi e trovare soluzioni a problemi legati alla scuola e ai giovani	3,12	0,879	3,24	0,664	3,16	0,501	3,15	0,753	0,861
c) Scambiare conoscenze e informazioni	3,14	0,743	3,59	0,618	3,58	0,607	3,34	0,714	0,021
d) Scambiare materiali	2,91	1,042	3,00	1,061	2,89	0,937	2,92	1,010	0,941
e) Scambiare esperienze	2,98	0,913	3,47	0,624	3,21	0,713	3,14	0,828	0,103
f) Costruire insieme nuovi materiali, strumenti, pratiche	2,47	1,120	3,18	1,074	2,79	1,032	2,70	1,113	0,075
g) Integrarsi con diverse professionalità	2,28	0,984	2,94	0,966	2,47	0,772	2,47	0,959	0,053*
h) Coordinare e organizzare in modo congiunto le attività di orientamento	3,05	0,899	3,53	0,717	3,26	0,806	3,20	0,853	0,133
i) Avere un sostegno alla propria professionalità	2,93	1,055	3,12	0,928	2,84	0,834	2,95	0,973	0,690
j) Accrescere la propria professionalità	3,12	0,981	3,25	0,856	3,00	0,767	3,12	0,903	0,728
k) Risparmiare, ottimizzare risorse e conseguentemente migliorare l' offerta di orientamento della sua scuola	3,40	0,791	3,47	0,717	3,42	0,769	3,42	0,761	0,943
l) Dare continuità alle iniziative	3,30	0,860	3,35	0,702	3,42	0,769	3,34	0,799	0,866
m) Realizzare altri progetti specifici	2,43	1,039	2,71	0,920	2,33	1,029	2,47	1,008	0,520

Analizzando i valori dell'analisi descrittiva (*Figura 6.23*) si nota come in questi item le scuole secondarie di I grado hanno valori medi generalmente più bassi degli altri due gruppi. I vantaggi considerati principali sono comunque, risparmiare e ottimizzare risorse e dare continuità alle iniziative.

Si distingue invece l'istruzione e la formazione professionale che dà punteggi molto elevati a tutti gli item, tanto da posizionarsi sempre al livello maggiore (tranne nell'item "1"). Da ciò si desume che viene attribuito un valore maggiore al lavoro di rete, relativamente a tutti i vantaggi indicati. La scuola secondaria di II grado individua i maggiori vantaggi del lavoro di rete nello scambiare conoscenze ed informazioni e nel dare continuità alle iniziative di orientamento.

L'analisi fattoriale individua due fattori che spiegano il 71,46% della varianza, e sono così composti:

**Tabella 6.28:** Matrice dei pesi fattoriali sui benefici della rete (quesito 23)

	Componente	
	Fattore 1	Fattore 2
e) Scambiare esperienze	0,887	
c) Scambiare conoscenze e informazioni	0,812	
f) Costruire insieme nuovi materiali, strumenti, pratiche	0,795	
a) Condividere, collaborare, cooperare	0,774	
b) Confrontarsi e trovare soluzioni a problemi legati alla scuola e ai giovani	0,741	
g) Integrarsi con diverse professionalità	0,618	
d) Scambiare materiali	0,538	
l) Dare continuità alle iniziative		0,840
k) Risparmiare, ottimizzare risorse e conseguentemente migliorare l' offerta di orientamento della sua scuola		0,799
j) Accrescere la propria professionalità		0,766
i) Avere un sostegno alla propria professionalità		0,765
h) Coordinare e organizzare in modo congiunto le attività di orientamento		0,664
m) Realizzare altri progetti specifici		0,650

L'attendibilità del quesito n. 22 è complessivamente buona con valori degli Alpha di Cronbach relativi ai 2 fattori che indicano 0,892 e 0,879.

**Tabella 6.29:** Alpha di Cronbach sui fattori dei benefici della rete (quesito 23)

Fattore	Alpha
1 - Comunità professionale	0,892
2 - Supporto stabile	0,879

**Tabella 6.30:** Descrittivo di analisi della varianza sui fattori relativi ai punti di forza della rete

	(1) Scuola sec I grado		(2) Istr/form prof		(3) Scuola sec II grado		Totale		p value
	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	Media	D. std.	
<b>Fattore 1</b> <i>Comunità professionale</i>	2,870	0,728	3,285	0,677	3,075	0,518	3,009	0,686	0,094
<b>Fattore 2</b> <i>Supporto stabile</i>	3,019	0,763	3,218	0,628	3	0,623	3,057	0,703	0,590

In primo fattore, che potremmo chiamare “*comunità professionale*”, individua come l’esperienza del lavoro in rete possa essere vissuta dai docenti, referenti del progetto di orientamento, come opportunità di operare dentro una comunità tra docenti, che cooperano sui temi dell’orientamento, confrontando idee e problemi e trovando soluzioni condivise; scambiando informazioni, conoscenze, esperienze e materiali; costruendo nuovi materiali, strumenti e pratiche di orientamento; confrontandosi tra professionalità diverse, intendendo docenti di altri cicli di scuole, consulenti di enti di formazione ed esperti di orientamento. Il punteggio fattoriale medio è pari a 3,009 il che significa che i soggetti trovano alta rispondenza rispetto al fattore, cioè riconoscono alla rete di creare un’esperienza di comunità professionale.

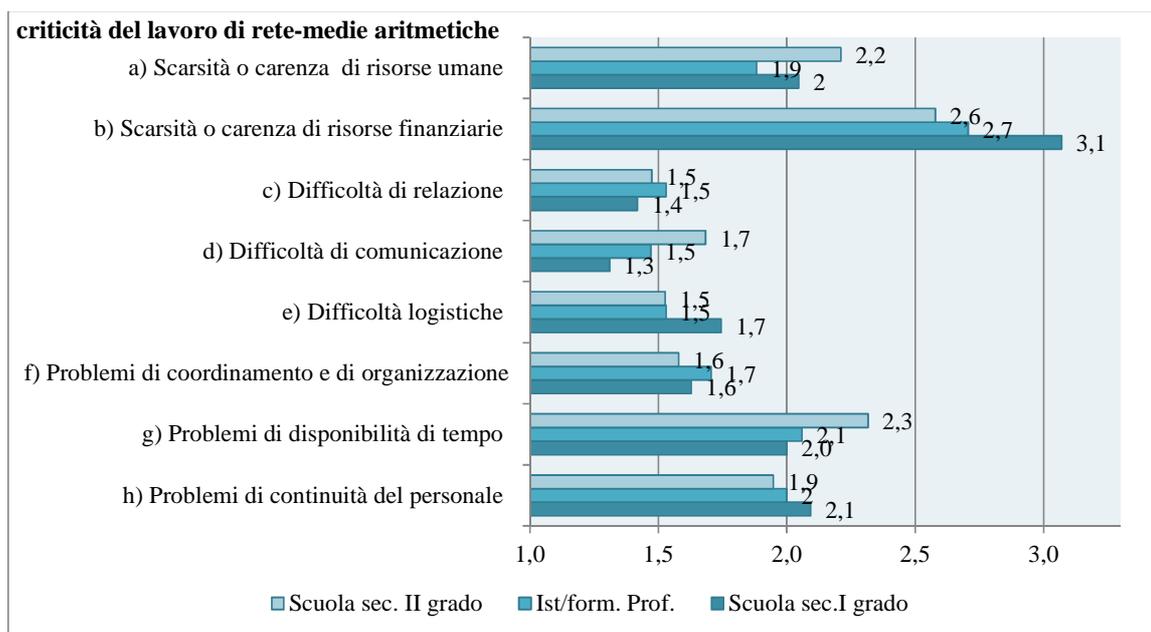
Il secondo fattore, che potremmo chiamarlo “*supporto stabile*” individua come la rete possa essere percepita quale risorsa per lo sviluppo delle attività di orientamento e della professionalità docente, indica come l’esperienza di rete possa consentire di ampliare le attività di orientamento offerte dalla scuola, dando continuità alle iniziative e ottimizzando le risorse, fino a promuovere nuovi progetti. Inoltre tale contesto può essere percepito come supporto e risorsa per la crescita della propria professionalità. Il punteggio fattoriale medio è pari a 3,057 il che significa che i soggetti trovano buona rispondenza rispetto al fattore, cioè riconoscono alla rete di rappresentare un supporto stabile alla sviluppo delle attività di orientamento e alla propria professionalità.

### **6.3.12 Criticità delle reti**

Il quesito n. 24 intende indagare il livello di criticità nel lavoro di rete.

Dall’analisi descrittiva della *Figura 6.24* si nota subito come i valori medi siano alquanto più bassi rispetto agli altri quesiti, ciò ad indicare che le criticità non hanno un peso alto in generale, se non la questione della scarsità di risorse finanziarie, che assume livelli pari agli altri quesiti. Quest’ultima criticità è sentita da tutti i tre gruppi. Va considerato che il questionario è stato compilato quando vi è stata la conferma della Regione del Veneto che non sarebbe stato finanziato il progetto dell’annualità 2012-2013, è quindi evidente che tale criticità fosse preponderante sulle altre. A seguire, si notano i problemi di disponibilità di tempo nel seguire le attività di orientamento in rete, la scarsità di risorse umane e i problemi di continuità del personale

**Figura 6.24: Medie delle criticità del lavoro di rete (quesito 24)**



**Tabella 6.31: Media, deviazione standard e significatività dei benefici della rete (quesito 24)**

									Anova p value
	(1)Scuola sec I grado		(2)Istr/form prof		(3)Scuola sec II grado		Totale		
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std..	Media	Dev. std.	
a) Scarsità o carenza di risorse umane	2,05	0,975	1,88	0,781	2,21	0,918	2,05	0,918	0,569
b) Scarsità o carenza di risorse finanziarie	3,07	1,078	2,71	1,047	2,58	1,170	2,87	1,102	0,213
c) Difficoltà di relazione	1,42	0,731	1,53	0,717	1,47	0,513	1,46	0,676	0,845
d) Difficoltà di comunicazione	1,31	0,715	1,47	0,624	1,68	0,582	1,44	0,676	0,130
e) Difficoltà logistiche	1,74	0,848	1,53	0,514	1,53	0,612	1,65	0,734	0,433
f) Problemi di coordinamento e di organizzazione	1,63	0,787	1,71	0,686	1,58	0,607	1,63	0,719	0,871
g) Problemi di disponibilità di tempo	2,00	1,012	2,06	0,827	2,32	0,946	2,09	0,956	0,490
h) Problemi di continuità del personale coinvolto nelle reti	2,09	1,192	2,00	0,707	1,95	1,026	2,04	1,055	0,873

L'analisi della varianza indica che non vi sono differenze tra i tre gruppi.

I due fattori emersi spiegano il 61,54% della varianza e sono così composti:

**Tabella 6.32: Matrice dei pesi fattoriali**

	Componente	
	Fattore 1	Fattore 2
c) Difficoltà di relazione	0,879	
d) Difficoltà di comunicazione	0,877	
f) Problemi di coordinamento e di organizzazione	0,850	
h) Problemi di continuità del personale coinvolto nelle reti	0,565	
e) Difficoltà logistiche	0,451	
b) Scarsità o carenza di risorse finanziarie		0,831
a) Scarsità o carenza di risorse umane		0,754
g) Problemi di disponibilità di tempo		0,450

L'attendibilità del quesito n. 24 è complessivamente buona con valori degli Alpha di Cronbach relativi ai due fattori che indicano 0,815 e 0,602.

**Tabella 6.33: Alpha di Cronbach**

Fattore	Alpha
1 - Gestione relazioni interpersonali	0,815
2 - Scarsità di risorse	0,602

**Tabella 6.34: Media, deviazione standard e significatività dei fattori**

	(1) Scuola sec I grado		(2) Istr/form prof		(3) Scuola sec II grado		Totale		p value
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	
<b>Fattore 1</b> <i>Gestione relazioni interpersonali</i>	1,652	0,675	1,647	0,403	1,642	0,464	1,648	0,572	0,998
<b>Fattore 2</b> <i>Scarsità di risorse</i>	2,396	0,762	2,215	0,600	2,368	0,815	2,350	0,738	0,695

Il primo fattore, che potremmo chiamare “*gestione delle relazioni interpersonali*”, aggrega le componenti che sembrano indicare come area critica del lavoro di rete la gestione delle relazioni interpersonali, che sono alla base anche della comunicazione, del coordinamento/organizzazione e che trovano una acutizzazione quando cambiano i referenti scolastici per le attività di orientamento o i dirigenti scolastici (problemi di continuità del personale). Le difficoltà logistiche potrebbero invece essere legate alla realizzazione delle attività di orientamento nelle scuole. Il punteggio fattoriale medio è pari a 1,648 il che significa che i soggetti trovano bassa rispondenza rispetto al fattore, cioè non riconoscono alla rete una particolare difficoltà nella gestione delle relazioni interpersonali.

Il secondo fattore, che potremmo chiamare “*scarsità di risorse*”, individua un'area di criticità legate alla scarsità o carenza di risorse umane che si occupino di seguire le attività di orientamento; di risorse finanziarie per supportare le attività; e problemi di disponibilità di tempo

da dedicare alle attività di orientamento da parte dei referenti. Il punteggio fattoriale medio è pari a 2,350 il che significa che i soggetti trovano una certa rispondenza rispetto al fattore (tale valore è superiore al fattore precedente precedente), cioè riconoscono come nella rete vi sia scarsità di risorse.

## 6.4 CONCLUSIONI

Riassumendo le principali tendenze evidenziabili dai dati raccolti dal questionario, si possono portare all'attenzione le seguenti tematiche, che verranno descritte riportando la posizione prevalente di uno dei tre gruppi di scuole:

- *riconoscimento e applicazione del progetto di orientamento nelle singole scuole*: il progetto di orientamento di rete è inserito nel POF, è oggetto di discussione durante i consigli di classe e dei collegi docenti, con un valore più elevato nelle scuole secondarie di I grado. Le attività vengono applicate come concordato con un alto grado di accordo dei referenti dell'istruzione-formazione professionale e della scuola secondaria di I grado; le scuole secondarie di I grado realizzano le attività adattandole alle esigenze degli studenti. Vengono applicati gli strumenti di orientamento proposti dalla rete soprattutto nell'istruzione-formazione professionale;
- *atteggiamento dei colleghi e del dirigente della propria scuola rispetto alle attività di orientamento della rete*: per quanto riguarda i colleghi, vi è un atteggiamento di tipo collaborativo concreto soprattutto nell'istruzione-formazione professionale e con valore simile nelle scuole secondarie di I grado; mentre è di tipo collaborativo, ma "limitato" soprattutto scuola secondaria di II grado. L'atteggiamento dei dirigenti scolastici è percepito come di concreto supporto nelle scuole secondarie di I grado;
- *la formazione sui temi dell'orientamento dei referenti di progetto*: i quesiti sulla formazione effettuata dai referenti rileva, a livello complessivo, una tendenza a seguire principalmente seminari/convegni/saloni/fiere che, per loro natura, hanno funzione di aggiornamento delle conoscenze e non quella di sviluppare le competenze utilizzabili nella pratica quotidiana; altre modalità formative privilegiate sono poi i corsi non universitari brevi (meno di 30 ore) e i corsi non universitari (più di 30 ore);
- *modalità di autoformazione*: l'autoformazione ha un riscontro più positivo rispetto ai percorsi di tipo formale; prevalgono le forme di relazione, vengono infatti indicate, in ordine di rilevanza: il confronto con colleghi della rete e il confronto con i colleghi della propria scuola, seguono poi lo studio e la ricerca su internet e lo studio e la ricerca su testi;
- *bisogni formativi*: le aree tematiche sulle quali si dovrebbe approfondire la preparazione dei referenti per il progetto di orientamento in rete sono, a livello trasversale, indipendentemente dal livello di istruzione dell'istituto: metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione, informazioni sui diversi sistemi formativi, metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta, coinvolgimento delle famiglie, informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro,

metodi e tecniche di didattica orientativa. Sono interessanti le differenze tra i tre diversi gruppi di scuole. Dall'analisi fattoriale sono emersi due fattori: la componente formativa teorico-pratiche e la componente tutorale, entrambe hanno punteggi fattoriali bassi;

- *rappresentazione che i referenti hanno dell'orientamento*: l'analisi fattoriale ha individuato tre fattori: la componente che vede l'orientamento come compito degli insegnanti (con punteggio fattoriale basso); la componente di continuità didattica (con punteggio fattoriale medio alto); la componente che identifica nella totalità degli studenti i destinatari dell'orientamento, e non solo quelli delle classi terminali o nei momenti di transizione (punteggio fattoriale alto);
- *richiesta e offerta di supporto all'interno della rete*: il referente scolastico, in caso di bisogno, chiede aiuto rispetto a questioni legate alle attività di orientamento, ai docenti della propria scuola e al coordinatore della rete. Ad un secondo livello troviamo come riferimento per il rispondente, gli altri referenti di orientamento delle scuole in rete e ad un terzo livello gli esperti che collaborano nel progetto di rete. Il referente del progetto di rete riceve richieste di parere o di aiuto su temi dell'orientamento in primis dai genitori; dai colleghi della propria scuola. Sono rare le richieste che provengono dal coordinatore di rete e dai membri del gruppo di lavoro di rete.

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

---

La ricerca ha presentato lo studio di caso di sette reti territoriali del Veneto, che hanno cooperato sui temi dell'orientamento, a favore di giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione. Attraverso lo studio di caso delle reti, definite da precedenti ricerche, "di tipo cooperativo", si sono voluti individuare i modelli organizzativi nonché gli elementi critici del lavoro di rete per lo sviluppo di attività integrate di orientamento nelle scuole. Le reti sono composte da scuole secondarie di I e II grado, oltre la formazione professionale, e da altri attori del territorio (amministrazioni comunali, CPI, enti di formazione, cooperative sociali, ecc.). L'interesse rivolto verso tale oggetto di ricerca è motivato dal fatto che l'organizzazione-rete tra più attori del territorio è una concreta possibilità di costruire un sistema formativo integrato, in cui l'"arcipelago delle istituzioni scolastiche opera all'interno di una rete di relazioni e di scambi, e con soggetti che si muovono dentro e fuori il sistema formativo".

La realizzazione di un sistema integrato della formazione, si è attuato attraverso un lavoro in rete tra le scuole di uno stesso territorio, ma anche altri attori. Ciò corrisponde ad una logica nuova di comunicazione, cooperazione e interazione, che valorizza l'insieme dell'offerta formativa esistente sul territorio.

Il punto di partenza dei partner per l'azione educativa di rete è dato dalla consapevolezza di vivere entro uno scenario culturalmente dominato dalla complessità, dalla pluralità e dall'interdipendenza, in cui vi è l'esigenza di rinvenire e offrire risposte efficaci a situazioni di disagio, anche oggi numerose dentro la scuola, quali ad esempio la dispersione scolastica e la difficoltà di integrare studenti stranieri.

Lavorare in rete ha richiesto alle scuole la disponibilità a mettersi in discussione e ad uscire dall'autoreferenzialità, per operare in un'ottica nuova, sapendo collaborare con il sistema della formazione, con il mondo del lavoro e con quello delle autonomie locali, per costruire risposte valide ai bisogni sociali ed individuali di formazione.

I coordinatori delle sette reti, nelle loro narrazioni, hanno messo al centro la dimensione educativa ("i beneficiari delle azioni sono gli studenti") quale motore dell'azione di rete, riconoscendo nei diversi "nodi" contributi specifici e complementari all'intervento in orientamento.

Dentro questa cornice, le pratiche di orientamento realizzate nelle scuole si sono diffuse e soprattutto hanno portato, seppur lentamente, ad una evoluzione della concezione dell'orientamento. Dirigenti scolastici e docenti (in modo particolare i referenti scolastici per il progetto in rete) considerano l'orientamento non più limitato all'informazioni sull'offerta formativa, (puntando sulla promozione delle singole scuole), bensì un concetto e una pratica che assume il valore di presa in carico globale dello studente e responsabilità della scuola. L'orientamento formativo consiste in attività con gradi diversi di strutturazione, rivolte al gruppo classe e centrate sulla conoscenza di sé. Nelle scuole che non collaborano con consulenti ed esperti esterni, le attività sono gestite direttamente dai docenti utilizzando del materiale predisposto appositamente, come i quaderni dell'orientamento. Quando invece sono realizzate da docenti esperti in orientamento o consulenti, vengono chiamate anche training. In quest'ultimo caso si crea la

possibilità per i docenti di avere un confronto diretto con professionisti dell'orientamento nel gestire il rapporto con studenti e genitori sul tema della scelta, in merito alla definizione del consiglio orientativo. Nelle attività rivolte a studenti in stato di disagio (a rischio di abbandono, drop out, stranieri, ecc.) emerge con chiarezza come l'orientamento abbia acquisito una valenza particolare di "presa in carico" dello studente, intesa come attenzione ai segnali di disagio, analisi delle cause e gestione dell'intervento quale responsabilità della scuola, non più demandato come problema unico dello studente e della sua famiglia. Si avvia un processo di ascolto dello studente per individuare la causa del disagio e fare un confronto con la realtà, al fine di operare una scelta matura e responsabile. In merito al ricorso ad esperti, quali psicologi orientatori, ciò avviene solo per i casi più difficili, indirizzando comunque lo studente e la famiglia a chi può supportarlo nella scelta.

Dall'analisi dei dati raccolti emerge quindi come le attività di orientamento realizzate nelle scuole in rete possono essere lette attraverso un modello a tre livelli (secondo il modello proposto da Van Esbroeck). Un primo livello di intervento svolto dagli insegnanti verso studenti con attività di orientamento informativo e formativo, in cui il ruolo della rete è quello di coordinare le attività a livello territoriale, costruire e diffondere materiali, monitorare lo svolgimento omogeneo delle attività in tutte le scuole. Un secondo livello di tipo specialistico, in cui si collocano risposte a bisogni più specifici, emersi e delineati nell'attività precedente, che possono essere offerte da insegnanti o operatori con preparazione specifica. E infine un terzo livello di intervento è quello definibile come "esperto", in quanto offre una consulenza individualizzata per supportare gli studenti che in fase di scelta si trovano in difficoltà.

La ricerca sulle reti cooperative ha confermato come l'applicazione di una strategia integrata di orientamento richieda un cambiamento di mentalità, che vede i soggetti coinvolti in accordo su una visione dell'orientamento come responsabilità di squadra e non solo degli esperti, bensì di tutti gli attori del processo educativo, i quali devono essere consapevoli che il loro stesso ruolo implica un funzione orientativa. Altre consapevolezze, che in parte sono state maturate anche nelle scuole in rete, ma non ancora consolidate, sono: a) il fatto che l'orientamento venga inteso come parte integrata dell'insegnamento; se le attività vengono integrate nel lavoro di classe, gli studenti riconoscono l'utilità e l'applicabilità di ciò che imparano e lo percepiscono come più reale; b) inoltre che sono gli studenti che conducono il loro processo di orientamento e costruiscono il loro mondo soggettivo: gli operatori dell'orientamento devono riconoscere che per gli studenti una misurazione oggettiva (psico-diagnostica e psico-attitudinale) è ancora utile, ma può avere un ruolo solo se lo studente accetta i risultati ed è in grado di adeguare le informazioni alla propria realtà soggettiva. Questo è un passaggio che richiede un ulteriore accompagnamento esperto, al fine di integrare le nuove informazioni emerse dall'uso di strumenti diagnostici, in una revisione dell'immagine di sé dello studente, fornendo così gli strumenti per poter operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale.

Dall'analisi dei questionari compilati dai referenti di progetto delle scuole, si possono rilevare inoltre alcuni elementi significativi.

Il progetto di orientamento di rete è inserito nel POF, è oggetto di discussione durante i consigli di classe e dei collegi docenti in modo significativo nelle scuole secondarie di I grado, mentre è meno riconosciuto negli altri tipi di scuole.

Per quanto riguarda l'atteggiamento dei colleghi, rispetto alle attività di orientamento della rete vi è un atteggiamento di tipo collaborativo concreto soprattutto nell'istruzione-formazione professionale e con valore simile nelle scuole secondarie di I grado; mentre è prevalentemente di tipo collaborativo, ma in modo limitato, nella scuola secondaria di II grado. L'atteggiamento dei dirigenti scolastici è percepito come di concreto supporto in particolare nelle scuole secondarie di I grado ed a livelli decrescenti nell'istruzione-formazione professionale e poi nella scuola secondaria di II grado.

In merito alla formazione svolta dai referenti di progetto sui temi dell'orientamento, si rileva a livello complessivo una tendenza a seguire principalmente seminari/convegni/fiere che per loro natura hanno funzione di aggiornamento delle conoscenze e non quella di sviluppare le competenze utilizzabili nella pratica quotidiana; come modalità formativa privilegiata seguono poi i corsi non universitari brevi. Mentre per quanto riguarda l'autoformazione, questa ha un riscontro più positivo rispetto ai percorsi di tipo formale. Prevalgono le forme di relazione, vengono infatti indicate, in ordine di rilevanza: il confronto con colleghi della rete e il confronto con i colleghi della propria scuola, seguono poi lo studio e la ricerca su internet e lo studio e la ricerca su testi. Il confronto con colleghi della propria rete ha un valore elevato soprattutto tra i referenti delle scuole secondarie di I grado.

I bisogni formativi espressi dai referenti sono, a livello generale: metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione, informazioni sui diversi sistemi formativi, metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio, metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta, coinvolgimento delle famiglie, informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro, metodi e tecniche di didattica orientativa. Sono interessanti le differenze tra i tre diversi gruppi di scuole. Dall'analisi fattoriale sono emersi due fattori: la componente formativa teorico-pratica e la componente tutorale (intesa come capacità di coinvolgere le famiglie ed di collaborare con altri docenti) entrambe con punteggi medi bassi, ad indicare come per tali figure non sembra essere sentita in modo particolare l'esigenza formativa.

Dai quesiti relativi alla rappresentazione che i referenti hanno dell'orientamento, sono emersi tre fattori: è condivisa l'opinione che l'orientamento si rivolga alla totalità degli studenti e non solo quelli delle classi terminali o nei momenti di transizione, mentre hanno valori medi bassi le componenti che rappresentano l'orientamento come compito degli insegnanti e come continuità didattica, ad indicare che la visione dell'orientamento non considera la funzione della didattica orientativa.

Riguardo ai punti di forza della rete, dall'analisi fattoriale emerge una componente che abbiamo chiamato "comunità professionale", che presenta un punteggio di risposta elevato, ad indicare come l'esperienza del lavoro in rete sia vissuta dai referenti del progetto, come opportunità di operare dentro una comunità di docenti, che cooperano sui temi dell'orientamento, confrontando idee e problemi e trovando soluzioni condivise; scambiando informazioni, conoscenze, esperienze e materiali; confrontandosi tra professionalità diverse. Un secondo fattore, che abbiamo chiamato "supporto stabile" ed ha anch'esso un punteggio elevato, indica come la rete sia percepita quale risorsa per lo sviluppo delle attività di orientamento e della professionalità docente, consenta inoltre di ampliare le attività di orientamento offerte dalla scuola, dando continuità alle iniziative e

ottimizzando le risorse, fino a promuovere nuovi progetti. Inoltre tale contesto può essere percepito come supporto e risorsa per la crescita della propria professionalità.

In merito alla richiesta sugli elementi critici del lavoro di rete, l'analisi fattoriale ha indicato due componenti: il primo fattore, che potremmo chiamare "gestione delle relazioni interpersonali", aggrega le componenti che considerano la gestione delle relazioni interpersonali. Il fattore ha un punteggio medio basso per cui i referenti non riscontrano nella rete una particolare difficoltà nella gestione delle relazioni interpersonali. Il secondo fattore, che potremmo chiamare "scarsità di risorse", individua un'area di criticità legate alla scarsità o carenza di risorse umane che si occupino di seguire le attività di orientamento; di risorse finanziarie per supportare le attività; e problemi di disponibilità di tempo da dedicare alle attività di orientamento da parte dei referenti. In questo caso il punteggio è più alto, il che significa che i soggetti trovano una certa rispondenza rispetto al fattore. La scarsità di risorse individuata va sicuramente legata anche alle risorse umane, ma primariamente alla carenza di risorse finanziarie se consideriamo il fatto che nella fase di compilazione dei questionari, i finanziamenti ai progetti non erano stati confermati.

In sintesi risulta che l'esperienza delle reti di orientamento è vissuta in modo particolarmente coinvolto e positivo da parte dei docenti della scuola secondaria di I grado, rispetto a tutti gli aspetti presi in considerazione. L'istruzione-formazione professionale ha un posizione intermedia, mentre si distanzia notevolmente la scuola secondaria di II grado. Questo conferma quanto emerso anche dalle interviste ai coordinatori, i quali sostenevano che i docenti delle scuole secondarie di II grado non avvertano i bisogni di orientamento formativo da parte degli studenti.

La ricerca non ha la pretesa di generalizzare i risultati e rileva come limiti del lavoro svolto il fatto di aver lavorato su due soli attori delle reti. Ulteriori ricerche sulle reti potrebbero approfondire lo studio su quali sono i riscontri del lavoro di rete dentro le singole scuole, coinvolgendo quindi i dirigenti scolastici, i docenti e gli studenti, genitori e rappresentanti delle autonomie locali e delle forze sociali e imprenditoriali dei territori.

Il valore aggiunto della rete alla qualità pedagogica e sociale dell'orientamento dipende infatti dalla cooperazione di tutti gli attori del partenariato che la compone. La nostra ricerca ha evidenziato il peso determinante dei due attori fondamentali: i coordinatori di rete e i docenti responsabili dei progetti di orientamento delle scuole .

## BIBLIOGRAFIA

---

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano
- Alberici A., Orefice P. (2005), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano
- Arcani A.M. (1996), *Il coordinamento e il controllo nelle organizzazioni a rete*, Egea, Milano
- Associazione TreeLLLe, *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*. Seminario n. 4, Genova 2005
- Associazione TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*, Quaderno n. 5, Genova 2006
- Avon A., (2011), *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*, Franco Angeli, Milano
- Batini F. (a cura di) (2005) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento
- Baumgarten F., (1949), *Orientationet selection professionnelle par l'examen psychologique du caractère*, Dunod, Paris
- Biagioli R., (2005), *L'orientamento formativo*, ETS, Pisa
- Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone. Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna
- Butera F. (1990), *Il castello e la rete: impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni Novanta*, Franco Angeli, Milano
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E. (2002) *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Caroddi, Roma
- Butera F. (2005) *Progettazione di organizzazioni complesse: dal castello alla rete*, in [www.sociologia.unimib.it](http://www.sociologia.unimib.it)
- Cannavò L. (a cura di), (1997) *Le reti di Prometeo, Ambienti, culture e valori delle professioni scientifico-tecnologiche*, Franco Angeli, Milano
- Casaschi C. (a cura di), 2008, *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*. Franco Angeli, Milano
- Castelli C. (a cura di), (2002) *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano
- Castelli C., Venini L. (a cura di), (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano
- Castelli C., Venini L. (a cura di), (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano
- Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Egea, Università Bocconi, Milano
- Cattaneo P., *Come cambia l'orientamento formativo oggi?* in *La progettazione di esperienze educative e didattiche in tema di solidarietà e di donazione del sangue*, in [www.avis.it/repository/cont\\_schedemm/1949\\_documento.doc](http://www.avis.it/repository/cont_schedemm/1949_documento.doc)
- Cecconi L. (a cura di) (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano
- CEDEFOP (2004), *Quality Guidelines and Criteria in Guidance, final report*, Luxembourg

- CEDEFOP, (2004), *Guidance policies in the knowledge society*, Luxembourg
- CEDEFOP, (2011), *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*, working paper n.11, Luxembourg
- Cesaria R. (1996), *Innovazioni organizzative ed esigenze di comunicazione*, in *Sviluppo & Organizzazione*, n.158
- CIDI, *Quale formazione continua per i docenti? Idee e proposte per la formazione dei docenti nel primo decennio del 2000*, Documento presentato al Seminario Nazionale MPI, Verona 25-27/5/2000, in [http://www.cidi.it/documenti/cidi\\_ver.htm](http://www.cidi.it/documenti/cidi_ver.htm)
- Chiappetta Cajola L., (1999) *Organizzazione della scuola e processi decisionali* in Domenici G. (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- Chiarolanza C., De Gregorio E.,(2007) *L'analisi dei processipsico-sociali*, Carocci, Roma
- Chiesi, A., M. (1999), *L'analisi dei reticoli*, Milano, Franco Angeli
- Cohen L., Manion L., (1994), *Research methods in education*, Routledge, London
- Consolini M., (2002) *La risorsa rete per i servizi del lavoro. Punti chiave e proposte operative*, Quaderni Spinn 2, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma
- Corbetta P. (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna
- Cornaviera D. (2008), *La relazione tra didattica e orientamento* in Focciatti R. (a cura di) *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria*, Carocci, Roma
- Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Commissione Europea: *Libro Bianco sull'Istruzione e la Formazione* – Unione Europea, Bruxelles
- De Bartolomeo M., Magni V. (1999), *Sistema formativo integrato e nuova centralità della scuola*, in *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- D'Alterio G., *L'autonomia scolastica*, [www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia\\_scolastica.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia_scolastica.pdf)
- De Pieri S. (2000), *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elledici, Torino
- Del Cimmuto A. (2006), *Società complessa, transizioni e orientamento* in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Isef, collana Temi & Strumenti, Roma
- Del Core P., (1999), *Quadro teorico dei riferimenti*, in Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (a cura di), *Rapporto finale della ricerca "Seconda Indagine Nazionale sui Servizi di Orientamento 1998"* Roma
- Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., (2005), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma
- Dell'Olio C. (2004), *Istituzioni formative e pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici* in Alesandrini G. (a cura di) *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano
- Di Fabio A.M. (2002), *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze (prima edizione 1998)
- Di Fabio A. (2003), *L'utilizzo dell'autobiografia ai fini dell'orientamento: il bilancio di competenze*, Magellano, 15, p.42

- Di Nubila R. (1995), *La valenza formativo-orientativa del sapere disciplinare*, in [http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida\\_Orient/1995dinubila.pdf](http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida_Orient/1995dinubila.pdf)
- Di Nicola P. (1995), *La società come rete moda o bisogno di innovazione?* in Quaderni di animazione e formazione, “*L’intervento di rete. Concetti e linee di azione*”, Gruppo Abele, Torino,
- Di Nicola, P. (1998), *La rete: metafora dell’appartenenza*, Franco Angeli, Milano.
- Di Nubila R. (2003), *Le ragioni epistemologiche dell’orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato*, in G. Cian, D. Orlando (a cura di) *Il processi di orientamento nelle Scienze dell’Educazione*,(coordinamento R. Di Nubila), Studium Educationis
- Domenici G. (1998), *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari
- Domenici G. (a cura di) (1999), *Progettare e governare l’autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- Donà L. (2008), *La dimensione storico-normativa dell’orientamento scolastico e professionale* in Focchiatti R. (a cura di) *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria*, Carocci, Roma
- Donati P. (1988), *Tra Gemeinschaft e Gesellschaft: le reti inforamli nella società contemporanea*, in *Annali di Sociologia*, 4
- Donati P. (1991) *Teoria relazionale della società*, Angeli, Milano
- Donati P. (1978), *Donna e scambio simbolico in tre generazioni*, in Donati P., Cipolla C., *La donna nella terza Italia*, Ave Roma
- Fabbris L. (1997), *Statistica multivariata. Analisi esplorativa dei dati*, McGraw-Hill
- Falanga M. “*Il nuovo riparto delle competenze di istruzione scolastica. Stato e autonomie locali*”  
In [extra.retescolasticamuna.it/progetti/file/falanga\\_relazione.doc](http://extra.retescolasticamuna.it/progetti/file/falanga_relazione.doc)
- Federighi P.(2006), *Profili professionali con formazione superiore e alta formazione e le relative competenze: il manager dei processi formativi nelle reti di innovazione*, in Alberici A., Orefice P., *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano
- Ferrante M., Zan S. (2004), *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma
- Ferrario F. (1993), *Il lavoro di rete nel servizio sociale. Gli operatori tra solidarietà e istituzioni*, NIS, Roma
- Ferraro S. (2008), *Dimensione storica, normativa ed europea dell’orientamento scolastico*, in Casaschi C. (a cura di) *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull’orientamento a scuola*, Franco Angeli, Milano
- Focchiatti R. (a cura di), 2008, *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria*, Carocci, Roma
- Galli N., (1995), *La psicopedagogia di Henri Wallon*, La Scuola, Brescia
- Galliani L. (1999) (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce
- Galliani L.(2003), *Metodologia e tecnologia dell’agire formativo come scienza empirica* in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane
- Galliani L. (2009), *Web ontology della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce
- Gallini L. (2009), *Valutare l’orientamento. Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*, Pensa Multimedia, Lecce
- Giddens A. (2007), *L’Europa nell’età globale*, Edizioni Laterza, Roma

- Ginzberg E. (1951) *Occupational choice: an approach to a general Theory*, Columbia University Press, New York citato in Pombeni (1996)
- Girotti L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano
- Grange Sergi T. (2007), *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimedia, Lecce
- Grandori A. (1995), *L'organizzazione delle attività economiche*, Il Mulino, Bologna
- Grimaldi A. (a cura di), (2001), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Collana Isfol, Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano
- Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di) (2007), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, collana Temi & Strumenti, Roma
- Grimaldi A. (2011), *Rapporto orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, I libri del Fondo Sociale Europeo
- Guichard J. (2004), *Se faire soi*, in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/4, 499-534
- Guichard J. (2006) *Orientarsi per costruirsi*, in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, collana Temi & Strumenti, Isfol, Roma
- Guichard J. (2007), *L'impact de la mondialisation sur le conseil en orientation des adultes*, in *Risorsa Uomo*, vol. 13, n. 4
- Guichard J.(2009), *Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo*, in Di Fabio A. (a cura di), *Career counseling e bilancio di competenze*, Giunti O.S., Firenze
- Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina, Milano
- Guichard J., Huteau M. (2005), *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Paris
- Invernizzi E. (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Giuffrè, Milano
- Isol (2010), *Rapporto orientamento 2009*, I libri del Fondo Sociale Europeo
- Isfol (2011), Report di documentazione europea n. 3 Aprile-Luglio 2011, reperibile su [http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2011/Documentazione/Comunicadoc\\_3\\_2011.pdf](http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2011/Documentazione/Comunicadoc_3_2011.pdf)
- Levine D.M., Krehbiel T.C., Berenson M.L. (2002) *Statistica*, Apogeo, Milano
- Lisimberti C, (2006), *L'identità professionale come progetto*, Vita & Pensiero, Milano
- Lomi, A. (1991), *Reti organizzative*, Il Mulino, Bologna
- Lomi A. (1997), *L'analisi relazionale delle organizzazioni. Riflessioni teoriche ed esperienze empiriche*, Il Mulino, Bologna
- Lucisano P. Salerno A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma
- Madsonati J., Dauwalder J-P. (2010), *Il paradigma life design: spunti di riflessione*", in GIPO- Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, vol 11/1, 19-26, Giunti O.S., Firenze
- Mancinelli M.R. (2002) *La conoscenza di sé nel counseling orientativo*, in Castelli C.(a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano
- Mancinelli M.R., (2002) *Le componenti del processo di orientamento*, in Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano

- Mancinelli M.R., Manto M.C., (2002) *I bisogni orientativi in età evolutiva*, in Castelli C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano
- Marostica F.(2008), *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento*, in Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro*, Carocci, Bologna
- Marostica F. (2009), *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, in Rivista dell'istruzione, n. 4, in: [http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/orientamento/Pagine%20da%20Istruzione%204\\_0998Marostica.pdf](http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/orientamento/Pagine%20da%20Istruzione%204_0998Marostica.pdf)
- Moretti G. (1999), *Scuola e territorio. Relazioni, integrazioni e gestione*, in Domenici G. (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- Marradi A., (2007) (a cura di Pitrone e Pavsic), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Martini E.R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità*, Carocci, Roma
- Mastrorilli A., Petitta L., Borgogni L., Steca P., (2004), *L'abc del programma spss. Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*, Franco Angeli, Milano
- Mazzara B.M.,(a cura di) (2002), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma
- Molinari L., *L'autonomia negoziale*, in LiberaScuola, supplemento on line al Codice “Gestione Scuola Autonoma”, gennaio 2002, anno I, n.1  
in: [http://www.evolutionschool.com/old/libera\\_scuola/articolo.php](http://www.evolutionschool.com/old/libera_scuola/articolo.php)
- Moretti G. (1999), *Scuola e territorio. Relazioni, integrazioni e gestione*, in Domenici G. (a cura di) (1999), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli, pg 46
- Mura A. (a cura di), 2005, *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Franco Angeli, Milano
- Nicoli D. (2008), *Il modello comune di didattica delle competenze in Alternanza Scuola Lavoro e didattica per competenze: per una formazione efficace*, Esperienze del Veneto 2007-2008, Regione del Veneto
- Novara F., Sarchielli G., (1996) *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna
- Oliva A. (2006) *Le ragioni dell'autonomia scolastica* in Associazione TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*. Quaderno n. 5, Genova
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di) (2004), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di) (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano
- Padula G. (2002), *Reti di imprese e apprendimento*, Egea, Milano
- Palmonari A. (1989) *Le rappresentazioni sociali*, in *Giornale Italiano di Psicologia*” n.12, pp 199-233
- Palumbo M., (2002), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano
- Palumbo M., Garbarino E. (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Pellerey M.(2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano
- Petrolino A., (2005), *L'autonomia organizzativa dei servizi* in TreeLLLe, *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*. Seminario n. 4, Genova 2005

- Pichierri A. (1999) *Organizzazioni rete, reti di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in Studi Organizzativi, n.3
- Pichierri A. (2005), *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Edizioni Laterza, Bari
- Pinnelli S. (2005), *Qualitativo e quantitativo nella ricerca pedagogica*, Armando, Roma
- Piselli F. (1995), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli Editore, Roma
- Piselli F. (2001), *Capitale sociale: un concetto situazionale e dinamico*, in Bagnasco A. et al., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna
- Polàček K. (2005), *Storia ed evoluzione dell'orientamento in Orientare alle scelte*, Cospes, LAS, Roma
- Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna (prima edizione 1990)
- Pombeni M.L. (2006), *Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento*, in Grimaldi A., Del Cimmo A. (a cura di) *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, Roma
- Ribolzi L. (2003), *Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma*, in MIUR - Annali dell'istruzione, *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, n. 1 / 2, XLXIX, Le Monnier
- Reggio P. (a cura di), (2005), *Contro l'esclusione. Le reti per l'inclusione sociale: creazione, sviluppo e valutazione*, Guerini e Associati, Milano
- Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze
- Rosati P. (2005), *Una didattica orientativa*,  
[www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida\\_Orient/2005treccani.rtf](http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Dida_Orient/2005treccani.rtf)
- Rossi B., Fabbri L. (2005), *Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento*, in Batini F (a cura di) (2005), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento
- Sangiorgi G. (2005), *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*, Carocci, Roma
- Sanicola L. (1995) *Orientamenti al lavoro di rete. Approcci teorici e metodologici*, in Quaderni di animazione e formazione, "L'intervento di rete. Concetti e linee di azione", Gruppo Abele, Torino
- Sarchielli G.(2004), *La presenza sul territorio e la rete con i soggetti territoriali*, in Isfol, *Accreditamento delle sedi orientative*, Manuale d'uso
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R, Annelies E.M. Van Vianen, Bignon C., (2010), *Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle*, in OSP-L'Oriation Scolaire et Professionnelle, n.1, vol 39, pg 5-39, CNAM, Paris
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R, Annelies E.M. Van Vianen,(2010), *Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo*, in GIPO-Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento, vol. 11/1, pg 3-18, Giunti O.S., Firenze
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R, (2009), *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, 75

- Scandella O. (2002) *Didattica orientativa* in Scandella et al. *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, RCS Libri, Milano
- Scandella O. (2003), *Orientamento e azioni di accompagnamento nella formazione degli adulti*, in Isfol , *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso*, Libri del FSE
- Scarpellini G., Strologo E. (a cura di), (1976), *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi*. La Scuola, Brescia
- Scarpellini c. (2000), *Le motivazioni alla scelta come valori*, in Soresi S. (a cura di) *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti O.S., Firenze
- Scott, J. (1991), *L'analisi delle reti sociali*, ed. italiana a cura di E. Amaturò, NIS, Roma (ed. it.)
- Semeraro R., (1999), *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Giunti Editore, Firenze
- Serra R. (2001), *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, Franco Angeli, Milano
- Sgalambro L.(a cura di), (2000), *Scuola, orientamento e lavoro*, Carocci editore, Roma
- Soda G. (1998), *Reti tra imprese. Modelli e prospettive per una teoria del coordinamento*, Carocci, Roma
- Soresi S.(2000), *Orientamenti per l'orientamento:ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico e professionale*, O.S., Firenze
- Soresi S., (1996) *Orientamento: modelli a confronto*, in “Psicologia e Scuola”, 81, supplemento
- Tanucci G.(2006), *Orientamento: sviluppo di carriera e processi di apprendimento*, in Grimaldi A., Del Commuto (a cura di) *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma, Isfol
- Tirittico M. (1999), *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma
- Tirittico M. (1999) *La cultura di progetto come condizione dell'autonomia*, in *Domenici G. (a cura di), Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Tecnodid, Napoli
- Trigilia C. (2001), *Introduzione: ritorno alle reti*, in Bagnasco A. et al. *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari
- Trincherò R., (2002), *Manuale dei ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano
- Tortorici G., *Lavorare per progetti nella scuola dell'autonomia Dall'ideazione alla valutazione di progetti con gli indicatori di qualità*, [http://www.edscuola.it/archivio/ped/lavorare\\_per\\_progetti.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/lavorare_per_progetti.pdf)
- Van Esbroeck R., (2005), *Pre atti del 7° Congresso Nazionale di Orientamento*, Padova 24-26 novembre 2005
- Van Esbroeck R., (2011, a), *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di life-design*, Giunti O.S., Firenze
- Van Esbroeck R. (2011,b), *Career guidance in secondary education: a model*, in Rivista “Counseling”, vol. 4, n.2, giugno 2011, Edizioni Erickson, Trento
- Varani A., (2006), *Cercare e cercarsi. Percorsi didattici ed educativi di autorientamento per la scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento
- Vardanega. A. (2009), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma

- Varisco B.M., (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma
- Venini L.(1996), *La prospettiva psico-sociale*, in Castelli C., Venini L. (a cura di) *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano
- Viglietti M. (1988), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino
- Vilgietti M. (1990) *La metodologia dell'orientamento. Orientare chi, come, perché*, SEI,Tornino,
- Volpi C. (2004), *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano
- Zanniello G. (a cura di), (1998), *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Tecnodid, Napoli
- Zanniello G. (a cura di), (2003), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli
- Yin K.R., (2003), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando, Roma

**Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
Università degli Studi di Padova**

**Interventi di orientamento per giovani in diritto-dovere di istruzione e formazione**

**QUESTIONARIO A REFERENTI SCOLASTICI DELLE RETI**

Item	Quesito
1	Nome del progetto di rete
2	Provincia
<b>SITUAZIONE ATTUALE A SCUOLA</b>	
3	Lei ricopre, nella sua scuola, il ruolo di Figura Strumentale per l'orientamento?
4	Se sì, da quanti anni?
5	Se no, quale ruolo ricopre dentro il progetto di orientamento di rete?
6	N. anni di esperienza nei progetti di orientamento di rete:
7	<b>In merito al progetto di orientamento in rete, secondo lei, nella sua scuola:</b> <i>(Le chiediamo di esprimere la sua opinione, per ogni voce prevista, utilizzando tre livelli : "per niente", "parzialmente e "pienamente")</i>
	A. Gli obiettivi del progetto di rete e le attività erano stati inseriti nel POF
	B. Si discuteva del progetto di rete durante i Consigli di Classe
	C. Si discuteva del progetto di rete durante i Collegi Docenti
	D. Le attività proposte dalla rete venivano applicate come concordato
	E. Le attività proposte dalla rete venivano realizzate adattandole alle esigenze della propria scuola
	F. Gli strumenti di orientamento costruiti dalla rete venivano applicati
<b>ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO IN RETE</b>	
8	<b>In quale/i azione/i era coinvolto (realizzate con gli studenti della sua scuola e/o dentro la sua scuola) all'interno del progetto di rete?</b> <i>(Di seguito vengono riportati i titoli delle azioni previste dal bando regionale D.G.R. 3211/2009)</i>
	AZIONE 1 - Coinvolgimento dei giovani e delle famiglie in attività a valenza orientativa o di riorientamento
	o AZIONE 2 - Percorsi di orientamento per agevolare la transizione tra il primo e il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione professionale
	AZIONE 3 - Moduli brevi sul metodo di studio per l'orientamento nelle transizioni tra i cicli scolastici.
	AZIONE 4 (ex az. 3)- Percorsi formativi di orientamento e ri-orientamento relativi alla possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, o di passare da un sistema all'altro
	AZIONE 5 (ex az. 4) - Attività rivolte ai giovani finalizzate a sostenere e promuovere la realizzazione dei percorsi personali nell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione
	AZIONE 6 (ex az. 5)- Attività per giovani svantaggiati e a rischio (disabili, stranieri, con difficoltà di relazione, a rischio di espulsione o abbandono, etc.)
	AZIONE 7 (ex az. 6)- Azioni di orientamento rivolte a giovani in diritto dovere all'istruzione e formazione che si aviano a completare i percorsi formativi
	AZIONE 8 (ex az. 7)- Azioni di coordinamento e monitoraggio del progetto
9	<b>Tra le attività di orientamento della rete che sono state proposte nella sua scuola, quale/i ritiene essere state di importanza prioritaria per i giovani?</b> <i>(Le chiediamo una breve descrizione di destinatari e attività)</i>
10	<b>Indichi brevemente il motivo per cui ritiene prioritaria/e tale/i attività orientativa/e; quali le cause e gli effetti?</b>

<b>I DOCENTI E L'ORIENTAMENTO</b>	
11	<b>Quale era l'atteggiamento dei suoi colleghi a scuola rispetto alle attività di orientamento della rete?</b> <i>(Selezionare una risposta tra quelle dell'elenco)</i>
12	<b>Qual era l'atteggiamento del suo dirigente scolastico nel progetto di orientamento in rete?</b> <i>(Selezionare una risposta tra quelle dell'elenco)</i>
<b>FORMAZIONE</b>	
13	<b>Ha partecipato a corsi o esperienze di aggiornamento, perfezionamento, formazione sui temi dell'orientamento?</b>
14	<b>Se sì, a quali e quanti delle tipologie indicate di seguito?</b>
	a) master universitario
	b) master non universitario
	c) corso universitario di perfezionamento/aggiornamento breve (da 8 a 29 ore)
	d) corso universitario di perfezionamento/aggiornamento di oltre 30 ore
	e) corso non universitario di perfezionamento/aggiornamento breve (da 8 a 29 ore)
	f) corso non universitario di perfezionamento/aggiornamento di oltre 30 ore
	g) corso per qualifica professionale
	h) partecipazione a seminari/convegni/saloni/fiere
	i) altro (specificare di seguito)
15	<b>Quali sono le sue modalità di autoformazione sui temi dell'orientamento?</b>
	a) studio e ricerca su testi
	b) studio e ricerca su internet
	c) contatti con associazioni di professionisti dell'orientamento
	d) confronto con colleghi della mia scuola
	e) confronto con colleghi della rete di orientamento
	f) confronto con colleghi di altre reti di orientamento
	g) altro (specificare di seguito)
16	<b>Indichi su quali tematiche e in che misura, partecipando ai progetti sull'orientamento, nel corso del tempo ha avvertito il bisogno di una ulteriore formazione professionale sui seguenti punti:</b>  <i>(Esprima il suo grado di accordo alle seguenti affermazioni, assegnando un punteggio da "1" minimo rilievo a "4" massimo rilievo)</i>
	A. Informazioni riguardanti l'attuale mercato del lavoro
	B. Informazioni sui diversi sistemi formativi
	C. Informazioni sull'offerta universitaria
	D. Informazioni di organizzazione aziendale pubblica e privata
	E. Conoscenze sui servizi del territorio (informazione, lavoro, sociale, ecc.)
	F. Indicazioni sulle modalità di promozione della propria scuola
	G. Metodologie e strumenti per l'identificazione dei diversi stili di apprendimento degli studenti e metodo di studio
	H. Gestione del tutorato
	I. Ricevere riferimenti bibliografici sulla letteratura nazionale e internazionale relativa all'orientamento
	L. Metodi e tecniche di didattica orientativa
	M. Scambio di esperienze con colleghi di altre scuole nell'ambito di incontri guidati da esperti
	N. Elementi su approcci teorici, metodi e strumenti di orientamento
	O. Metodologie e tecniche di gestione delle dinamiche e dei processi di apprendimento di gruppo
	P. Metodologie e tecniche di conduzione di colloqui individuali (counseling)
	Q. Metodologie e tecniche per favorire processi decisionali e di scelta
	R. Metodologie per favorire l'autoefficacia e la motivazione
	S. Coinvolgimento delle famiglie
	T. Tecniche per il lavoro di rete
	U. Altro (specificare) _____

<b>ORIENTAMENTO</b>	
17	<b>All'interno dell'offerta formativa realizzata nella sua scuola, come si colloca l'orientamento?</b> (Esprima il suo grado di accordo alle seguenti affermazioni, assegnando un punteggio da "1" minimo a "4" massimo )
	A. L'orientamento a scuola riguarda prioritariamente le scelte di transizione (da un ordine di scuola all'altro, da un tipo di scuola ad un altro, dalla scuola al lavoro, dalla scuola alla formazione post-secondaria)
	B. L'orientamento a scuola avviene sempre in momenti specifici espressamente dedicati
	C. L'orientamento a scuola avviene con continuità lungo tutta l'attività didattica
	D. L'orientamento a scuola riguarda ogni processo di insegnamento-apprendimento nell'esperienza quotidiana dell'allievo
	E. L'orientamento a scuola riguarda tutte le discipline
	F. L'orientamento a scuola trova spazio nello svolgimento di qualsiasi progetto interdisciplinare
	G. L'orientamento a scuola richiede progetti interdisciplinari <i>ad hoc</i>
	H. L'orientamento a scuola si esplica durante le lezioni di alcune discipline particolari
	I. L'orientamento a scuola riguarda solo le classi terminali
	L. L'orientamento a scuola riguarda tutti gli allievi di tutte le classi
	M. L'orientamento a scuola è compito di tutti gli insegnanti
	N. L'orientamento a scuola riguarda alcuni insegnanti più di altri
	O. L'orientamento a scuola è compito esclusivo di alcuni insegnanti individuati <i>ad hoc</i>
	P. Le attività di orientamento vanno affidate interamente ad esperti esterni
	Q. Le attività di orientamento necessitano, in alcuni momenti, della partecipazione di esperti esterni
	R. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, della partecipazione di esperti esterni
	S. Le attività di orientamento necessitano, in alcuni momenti, del ricorso a testimoni privilegiati (rappresentanti del mercato del lavoro, studenti, ecc.)
	T. Le attività di orientamento possono giovare, in alcuni momenti, del ricorso a testimoni privilegiati (rappresentanti del mercato del lavoro, studenti, ecc.)
<b>RETE</b>	
18	<b>Per affrontare le problematiche legate all' orientamento degli studenti, a chi, dei seguenti soggetti, chiedeva più frequentemente un parere o un aiuto ?</b> (Esprimere la frequenza per ogni voce prevista, scegliendo tra "mai", "raramente", "spesso", "abituamente")
	a) Ai docenti della sua scuola
	b) Ai referenti di orientamento delle scuole della sua rete
	c) Al referente/coordinatore della rete
	d) Ad esperti di orientamento che collaborano nel progetto di rete
	e) Ad esperti di orientamento esterni al progetto di rete
	f) Al suo dirigente scolastico
	g) Altro (specificare)
19	<b>Chi chiedeva a lei più frequentemente un parere o un aiuto per affrontare problematiche sull'orientamento con gli studenti?</b> (Esprima la frequenza per ogni voce prevista, scegliendo tra "mai", "raramente", "spesso", "abituamente")
	a) Genitori degli studenti
	b) Colleghi della mia scuola
	c) Colleghi di altre scuole in rete
	d) Membri dei/del gruppo/i di lavoro della rete
	e) Referente/coordinatore della rete
	f) Altro (specificare)
20	<b>Secondo lei il lavoro di rete/partnership con attori del territorio ha dato un valore aggiunto agli interventi di orientamento dei giovani?</b>
21	<b>Se sì, le chiediamo di motivare brevemente il perché</b>
22	<b>A suo avviso quanto ha inciso l'attività della rete all'interno delle scuole partecipanti, in merito ai seguenti elementi?</b> (Esprima la sua valutazione, per ogni voce prevista, utilizzando la scala numerica da 1 a 4 , dove 1 indica "per niente" e 4 "molto")
	a) Sviluppo del curriculum
	b) Attività extra-curriculum
	c) Aspetti didattico-metodologici
	d) Relazioni educative
	e) Risposta ai bisogni formativi degli studenti

23	<b>Indichi in quale misura la partecipazione al progetto in rete le ha permesso di:</b>
	<i>(Esprima la sua opinione per ogni voce prevista, utilizzando la scala numerica da 1 minimo a 4 massimo, dove 1 indica "per niente" e 4 indica "molto")</i>
	a) Condividere, collaborare, cooperare
	b) Confrontarsi e trovare soluzioni a problemi legati alla scuola e ai giovani
	c) Scambiare conoscenze e informazioni
	d) Scambiare materiali
	e) Scambiare esperienze
	f) Costruire insieme nuovi materiali, strumenti, pratiche
	g) Integrarsi con diverse professionalità
	h) Coordinare e organizzare in modo congiunto le attività di orientamento
	i) Avere un sostegno alla propria professionalità
	j) Accrescere la propria professionalità
	k) Risparmiare, ottimizzare risorse e conseguentemente migliorare l' offerta di orientamento della sua scuola
	l) Dare continuità alle iniziative
	m) Realizzare altri progetti specifici
24	<b>Indichi il livello di criticità riscontrato nel progetto di rete a cui ha partecipato, in merito agli elementi di seguito indicati</b>
	<i>(Esprima la sua opinione per ogni voce prevista, utilizzando la scala numerica da 1 minimo a 4 massimo, dove 1 indica "per niente" e 4 indica "molto")</i>
	a) Scarsità o carenza di risorse umane
	b) Scarsità o carenza di risorse finanziarie
	c) Difficoltà di relazione
	d) Difficoltà di comunicazione
	e) Difficoltà logistiche
	f) Problemi di coordinamento e di organizzazione
	g) Problemi di disponibilità di tempo
	h) Problemi di continuità del personale coinvolto nelle reti
25	<b>Volendo sintetizzare le chiediamo di scrivere tre parole (aggettivi, nomi o verbi) o frasi per indicare quello che, secondo lei, sono stati gli aspetti centrali, il cuore, l'essenza del lavoro di rete</b>
	1
	2
	3
	<b>DATI SOCIO-ANAGRAFICI</b>
26	Scuola/istituto/centro in cui insegna:
	Altro (specificare)
27	Titolo di studio
28	Anni di insegnamento
29	Anni di ruolo
30	Area disciplinare di insegnamento
31	Età
32	Sesso
	<i>Informativa sulla Privacy ai sensi dell'art. 13 del DL n. 196 del 30.06.03</i> I dati raccolti attraverso la compilazione del Questionario da parte dei Partecipanti saranno trattati secondo quanto previsto dalla normativa sulla privacy attualmente in vigore In particolare i dati verranno trattati, con modalità cartacea e informatica, con la massima riservatezza ed utilizzati da personale qualificato, e nel rispetto delle norme sulla privacy. Inoltre i dati saranno analizzati solo in forma aggregata
	<b>La ringrazio per la preziosa collaborazione</b>